

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA**



**TRABALHO DE PROJECTO**

**O Sofrimento Profissional nos Educadores  
de Jovens e Adultos**

**Luísa Patrícia Rêgo Fernandes Condesso**

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE  
MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Área de especialização em Formação de Adultos**

**2011**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA**



**TRABALHO DE PROJECTO**

**O Sofrimento Profissional nos Educadores  
de Jovens e Adultos**

**Luísa Patrícia Rêgo Fernandes Condesso**

Trabalho orientado pela Prof.<sup>a</sup> Doutora Carmem Cavaco

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE  
MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Área de especialização em Formação de Adultos**

**2011**

## RESUMO

O presente trabalho surge no âmbito do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ciências da Educação, na área de especialização de Formação de Adultos, subordinada ao tema Jovens e Adultos pouco escolarizados. Consiste em compreender as dinâmicas profissionais dos educadores de jovens e adultos e os factores que dão origem ao sofrimento profissional.

Trata-se de um trabalho de projecto pensado a partir da análise da minha prática profissional. Esta reflexão é feita em dois momentos: na narrativa biográfica, mediante um balanço reflexivo e crítico sobre a minha experiência como professora/formadora de jovens e adultos; no recurso à experiência de colegas, partindo da recolha de dados através de entrevistas. O objectivo é perceber o contributo que pode oferecer na compreensão das fontes de sofrimento vivenciadas pelos profissionais de educação, comparando as estratégias usadas para o ultrapassar.

Os testemunhos dos entrevistados partem de uma visão negativa do sistema para evidenciar as fragilidades dos educadores de jovens e adultos e as tensões e dilemas que perpassam o processo de trabalho destes profissionais. Desta forma, o sofrimento profissional é produzido na intersecção de múltiplos vectores e está vinculado à realidade social e política dos profissionais de educação.

Os factores que incidem sobre o sofrimento profissional levam à contaminação das relações familiares e, principalmente, à progressiva desqualificação e ao não reconhecimento social do seu trabalho.

Cabe aos educadores uma reflexão consciente das suas práticas, baseada numa atitude de auto-análise que permita aplicar mecanismos de acção face às dificuldades intrínsecas da profissão. Este trabalho de projeto visa ser um marco importante na minha formação enquanto formadora de jovens e adultos.

**Palavras-Chave:** Educação e Formação de Jovens e Adultos; Educador; Sofrimento profissional; Reflexão.

## ABSTRACT

The present work was born in the studying process for the Master in Science of Education, with a specialization in Adult Training, focused on the less educated young and adults. Its main goal is to understand the professional dynamics of young and adult educators and the factors that cause their professional suffering/stress.

This is a work with basis my personnel working practices as a starting point. This reflection is structured in two main moments: one based in a reflective and critic balance of my experience as a teacher/coach of young and adult students; the second is based on the experience of colleagues, acquisition of information/data and conduction personal interviews. The objective is to understand how it can help to understand the sources of suffering experienced by the education professionals, compared with the strategies they use to overcome them.

The given testimonies are all based in a negative point of view of the system to highlight the weaknesses of young and adult educators and the tensions and dilemmas that permeate their working process. This way, the professional suffering/stress is produced by multiple factors and it is bound to the social and politic reality of those education professionals.

The factors centered on the professional suffering/stress lead to the contamination of family relationships and, mostly, to the progressive depreciation/disqualification and social recognition of their job.

Therefore, the educators are the ones who must reflect about their practices, based in an auto-analysis that allows them to apply the mechanisms of action facing the intrinsic (professional) difficulties of our profession. This work aims to be an important mark in my training has coach of young and adult students.

**Keywords:** education and training of young and adult students, pedagogues, professional pressure/stress, reflection.

## ÍNDICE

|  |           |
|--|-----------|
| RESUMO .....   |           |
| <b>ABSTRACT .....</b>  |           |
| <b>ÍNDICE .....</b>  |           |
| AGRADECIMENTOS.....  |           |
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>1</b>  |
| <b>I.NARRATIVA BIOGRÁFICA CENTRADA NO PERCURSO PROFISSIONAL.....</b>   | <b>3</b>  |
| <b>II. QUADRO TEÓRICO.....</b>   | <b>30</b> |
| 1.O CAMPO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS –<br>PROBLEMÁTICAS E TENSÕES.....  | 30        |
| 2.MODOS DE SENTIR E DE AGIR DO PROFESSOR/FORMADOR.....   | 36        |
| 3.O TRABALHO ENQUANTO ESPAÇO/TEMPO DE APRENDIZAGEM.....  | 42        |
| <b>III. ANÁLISE DA DIMENSÃO EMPÍRICA DE PRÁTICAS PROFISSIONAIS – O<br/>SOFRIMENTO PROFISSIONAL NOS EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS...47</b> |           |
| 1.OBJECTIVOS DO PROJECTO E METODOLOGIA UTILIZADA.....  | 47        |
| 2.ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS.....   | 48        |
| 2.1Para o caso dos Professores/Formadores.....   | 50        |
| 2.2Para o caso dos Profissionais de RVC.....   | 55        |
| 3.DISSCUSSÃO DE RESULTADOS.....  | 59        |
| <b>CONCLUSÃO.....</b>  | <b>68</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>   | <b>72</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>   | <b>74</b> |

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Carmen Cavaco, pelos ensinamentos proporcionados e pelo encorajamento dado. O seu vasto conhecimento em múltiplos domínios e o profissionalismo demonstrado, aliado a uma forte componente humana, tornou-a numa referência.

Agradeço, também, a amabilidade dos colegas que participaram de forma mais directa neste projecto, pelo facto de terem dispendido o seu tempo para a realização das entrevistas e por se disponibilizarem por partilhar os seus pensamentos.

À minha família, um interminável agradecimento. Este trabalho não teria sequer iniciado sem o incentivo do meu marido (a quem devo mais esta realização) e não teria sido concluído sem a paciência da minha família.

## INTRODUÇÃO

Este projecto expande-se a uma trajectória e a uma filosofia de vida que resulta do meu percurso e das minhas preocupações, estando orientado para a minha prática profissional enquanto projecto de acção. Surgiu quando me questioneei se é pertinente, se é exequível e se faz sentido abordar o sofrimento profissional nos educadores de jovens e adultos. Uma vez que o professor/formador precisa indagar-se constantemente sobre o sentido do que está a fazer e sobre as suas representações, sinto este processo de construção como um dever profissional. Inspiro-me nos dois maiores educadores do século passado, John Dewey e Paulo Freire, em que cada um a seu modo, procuraram responder a essa questão e centraram as suas análises na relação entre educação e vida, reagindo às pedagogias tecnicistas do seu tempo – tanto de esquerda quanto de direita - que só se preocupavam com métodos e técnicas.

Na qualidade de professora e formadora e tendo em conta que actualmente o cenário não é nada optimista não poderia, de forma alguma, ignorá-lo. Tenho testemunhado que a escola exige cada vez mais competência, dedicação e uma grande capacidade de adaptação perante diversas situações impostas pelo próprio ritmo de trabalho. No entanto, a mudança de valores, o desprestígio profissional e a desvalorização da carreira docente, entre tantas outras coisas, produzem no professor/formador lamentações que se traduzem na sua cultura, no trabalho, no simbolismo, na sua imaginação e criatividade e no seu corpo. O próprio conjunto cultural a que a escola pertence, vem sendo massacrado pela velocidade com que mudam os valores e acções que mobilizam os seus integrantes, especialmente o professor/formador que sente sua própria identidade ameaçada, na medida em que quer ser ele mesmo, mas fica impedido de prosseguir saudavelmente a sua caminhada docente.

Deste modo, pretendo compreender as dinâmicas profissionais dos educadores de jovens e adultos e os factores que possam dar origem ao sofrimento profissional. Este objectivo prende-se com necessidade de conhecer as crenças, opiniões, atitudes e sentimentos sobre o sofrimento profissional e de compreender as fontes de sofrimento vivenciados por estes profissionais, a sua actuação profissional, e os paradoxos organizacionais enfrentados no desempenho das suas funções. Esta abordagem vai possibilitar-me, através das representações dos profissionais de educação, identificar os sentimentos que perpassem o processo de trabalho do professor/formador e analisar situações de sofrimento profissional.

Assim, a necessidade de aprofundar esta problemática mostra-se, também, indispensável diante do actual processo de globalização, uma vez que se aproxima mais e mais da escola e da actuação destes profissionais. Para clarificar a percepção subjectiva destes a respeito do sofrimento que a profissão lhes causa, a metodologia que vou seguir baseia-se na análise da prática pedagógica de alguns colegas através da realização de entrevistas semi-directivas com análise de conteúdo de relatos, numa fase posterior. Este vai ser o fio condutor do meu trabalho que visa principalmente clarificar problemas e construir categorias que revelam o pensamento do educador a respeito da sua profissão, uma vez que não é possível falar do sofrimento profissional sem ouvir do próprio o que o faz sofrer.

O projecto é iniciado com uma introdução e está organizado por três capítulos.

O Capítulo I é delineado a partir da narrativa biográfica centrada no percurso profissional.

O Capítulo II é constituído pelo quadro teórico, desenhado a partir de três pilares. No primeiro pilar abordam-se as problemáticas e tensões que abrangem o campo da educação e formação de adultos; no segundo pilar são discutidos os modos de sentir e de agir do professo/formador; no terceiro pilar é analisado o trabalho enquanto espaço/tempo de aprendizagem.

O capítulo III tem como “pano de fundo” a análise da dimensão empírica de práticas profissionais, onde são desenhados os objectivos do projecto e a metodologia utilizada. Neste capítulo apresentam-se, também, as informações recolhidas através das entrevistas realizadas, a análise das categorias para o caso dos professores/formadores e para o caso dos profissionais de RVC, em separado, e a discussão de resultados.

Espero, com o presente projecto, dar a minha contribuição para a procura da compreensão deste profissional em relação ao seu trabalho e de mostrar a importância desta realidade como instrumento de reflexão a respeito da subjectividade de cada um. Espero, também, ajudar a criar condições para que ocorram mudanças urgentes em benefício da Educação, começando pela adopção de novas posturas que levarão à construção da autonomia, tanto do professor quanto do aluno.



## **I. Narrativa biográfica centrada no percurso profissional**

*“Depois a criança vem mostrar essas linhas às pessoas: uma flor! As pessoas não acham parecidas estas linhas com as de uma flor! Contudo, a palavra flor andou por dentro da criança, da cabeça para o coração e do coração para a cabeça, à procura das linhas com que se faz uma flor, e a criança pôs no papel algumas dessas linhas, ou todas. Talvez as tivesse posto fora dos seus lugares, mas, são aquelas as linhas com que Deus faz uma flor!”*

**(Almada Negreiros)**

Há muitas maneiras de pensar e fazer uma narrativa Autobiográfica. Procurei muitas palavras para o dizer e muitos conceitos para a fazer. E nos labirintos dos livros, das palavras e dos conceitos procurei o fio de Teseu para fugir ao Minotauro. Por vezes, deparei com as asas de Ícaro que me permitiram sair voando. Outras vezes, aproximei-me demasiado do sol, esquecendo-me de que é na terra que o pensamento reencontra o chão que o alimenta! Como na história de Almada, talvez estas linhas não sejam parecidas com uma narrativa. Mas, como acontece com a flor dessa história, andou dentro de mim: da cabeça para o coração e do coração para a cabeça, à procura das palavras com que dizem que ela se escreve. Não estão cá todas. E algumas podem estar fora dos seus lugares!

A minha identidade profissional foi condicionada por diferentes ambientes socializadores: o núcleo familiar, a escola e o meio profissional que determinaram os instrumentos e recursos que hoje utilizo e os propósitos educativos que orientam a minha acção. Vivi processos dinâmicos e intensos vinculados a processos sociais mais abrangentes dando consistência à minha visão do ensino e da escola. Os outros tiveram aqui uma importância fundamental na medida em que foram os pilares da minha formação e a pedra angular do meu crescimento pessoal e profissional. Pelo que não posso deixar de concordar com António Nóvoa (2009, p.17) quando ressalta a impossibilidade de separação do eu profissional do eu pessoal, reconhecendo o valor dos saberes profissionais provenientes da própria cultura e experiência. Confesso que nunca consegui deixar aquilo que sou, enquanto pessoa, à porta da sala de aula, talvez porque esteja muito claro para mim que antes de ser professora, sou um ser humano e sou uma cidadã. Não posso fazer “tábua rasa” daquilo que sou vindo-me envolvida na gestão do pensamento e da afectividade, da emoção e da razão.

A abertura à crítica foi a forma que encontrei de partilhar valores, saberes e práticas, tendo a humildade de querer aprender, com outros, nos pequenos momentos do quotidiano. Assim, e tendo em conta a perspectiva de Carmen Cavaco (2002),

aprendi a ser professora observando e experienciado. Aprendi com a experiência e através dela, principalmente quando fui confrontada com grandes desafios que puseram à prova algumas habilidades/capacidades, tais como: sensibilidade, liderança, comunicação, cooperação e motivação. Parafraseando Paulo Freire, as qualidades e competências dos professores não podem tudo. Há que compreender toda a complexidade e ambiguidades do aprender a ser professor, tendo presente que aprendemos muito daquilo que somos e somos, também, muito daquilo que aprendemos.

Quando em 2001 iniciei a profissão de professor, embora conhecesse alguns procedimentos pedagógicos e didáticos, nunca tinha ouvido falar de pedagogia diferenciada, ensino individualizado, metacognição e tantos outros procedimentos. Para mim, o importante era aprender a dar aulas, colocando em prática os saberes académicos. Tinha como referência aqueles que para mim foram bons professores e sonhava um dia conseguir causar o mesmo efeito nos meus alunos. Assim, questões como: «O que é aprender?» «O que ensinar?» «Que instrumentos devo usar nas aulas?» «Como planificar?» começaram a fazer parte dos meus processos de pensamento e acção. Em 10 anos de trabalho actuei em muitas escolas; conheci muitas pessoas; fiz muitos quilómetros; contactei com diferentes realidades e modalidades educativas, chorei, ri, desesperei, sonhei, lutei, caí, levantei-me e sacudi a poeira, mas nunca deixei de acreditar naquilo que para mim continua a ser uma verdadeira paixão: ser professora.

Pensar no meu percurso para saber o que sou hoje enquanto profissional, conduziu-me a uma reflexão, por um lado, sobre as minhas práticas, competências profissionais, e carências e, por outro, sobre as minhas vivências pessoais, valores e projectos compreendendo intrinsecamente o que Pierre Dominicé pretendeu ao afirmar que *“as pessoas esculpem a sua própria vida”*.

### **Lembranças de situações de impacto que conduziram à escolha da profissão**

*“A vida manifesta-se por meio de quem somos, da nossa identidade, do nosso percurso, do nosso curriculum vitae: família, religião, amor, comunidade, amigos, escola, partido, sindicato, movimento, convívio com a natureza (...) enfim, nossos vínculos mais profundos com todos os seres e com o universo.”*

GADOTTI, Moacir. **Os Mestres de Rousseau**. São Paulo: Cortez, 2004, p.10

Nasci no dia 18 de Maio de 1978 numa aldeia tipicamente transmontana do concelho de Torre de Moncorvo, Açoreira, onde a maior parte da população não teve oportunidade de prosseguir estudos e “as pessoas aprendiam através de um processo

de permanente imersão no mundo social (comunidades familiares, de vizinhança e de trabalho)” ( Cavaco, 2002, p.10), num ano marcado pela eleição de João Paulo II, pelo início das negociações entre Portugal e a CEE, pelo nascimento do primeiro test tube baby e pela criação do primeiro computador.

Nesta década foi difundido, pela Unesco, o Movimento da Educação Permanente que defendia a importância do saber ser e que considerava a educação um direito, propondo uma concepção de aprendizagem como algo de global e contínuo que ocorre em todos os tempos e lugares. A grande preocupação era formar pessoas para que conseguissem ser cidadãos activos e críticos. Neste período surgem, também, as grandes campanhas de alfabetização uma vez que não era suficiente ensinar as pessoas a ler e a escrever.

A minha infância foi marcada por alguma itinerância devido à profissão do pai, mas por muito aconchego e ternura (marca distintiva da dedicação dos meus pais). Costumo dizer que foi a fase mais bonita da minha vida e a que me permite recordar cheiros, momentos, lugares, pessoas, sons, com tanta intensidade, que para tal basta fechar os olhos. Se o fizer consigo sentir o cheiro a pipocas que todos os dias invadia a nossa casa (vivíamos perto de uma fábrica de pipocas), o cheiro a vick (que se instalava no meu peito sempre que andava constipada), o aroma da tília, da flor de laranjeira e do jasmim. O momento que marcou a minha primeira visita ao Jardim Zoológico; o sabor do pudim Boca Doce de morango (e a publicidade associada), dos biscoitos de azeite da minha avó materna e das torradas de pão caseiro com muita manteiga; o ritmo do “Baile dos passarinhos”; o beijo de boa noite (sem o qual não dormia bem) e o abraço do despertar; a minha primeira mochila (laranja, com a história do rapaz, do homem e do burro) ...

Não frequentei creche, nem jardim-de-infância e a chegada à primeira entidade de aprendizagens formais na Escola Primária de Vila Franca das Naves, dois anos antes da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº.46/86), foi difícil.

A minha mãe acompanhou-me no primeiro dia, mas nem isso me deixou mais tranquila, tremia por tudo que era lado! Todos se conheciam: ou eram vizinhos, ou amigos, ou conhecidos, ou primos...todos tinham uma categoria à qual eu não me encaixava. Não conhecia ninguém e tudo era novidade: a vila, a escola e as pessoas. Na pausa para o almoço levei a mochila para casa e deixei os meus pais “gelados” com a atitude. Não queria voltar para a escola e estava de tal forma decidida que foi difícil convencerem-me de que era uma questão de tempo para me adaptar e fazer amigos. A minha mãe conta muitas vezes este episódio e diz que, por pouco, aquele que deveria ser um dia especial, não se tornou numa desilusão. A adaptação foi morosa no que respeita à socialização, mas rápida no que respeita à professora Ana

Maria que, aos poucos, se tornou na minha melhor amiga. Quando isso aconteceu, fiquei mais segura e descontraída, mas não a largava nem durante o recreio. Pelo Natal, a professora decidiu cortar o vínculo dizendo-me que havia chegado a hora de me integrar: acabaram-se os recreios com a professora, o lanche e todos os outros momentos de descontração. A partir daquele dia estava por minha conta. Na altura, odiei e cheguei a casa num pranto, triste e desapontada, mas no dia seguinte olhei (ou fui obrigada a olhar) de outra forma para aquela sala, para os meus colegas e, principalmente, para a minha companheira de carteira: a Ana Cristina, conhecida como a Ana das tranças pretas. Confesso que, apesar do avanço, foi um dia difícil, pois faltava a senhora professora, ou melhor: não faltava uma vez que estava lá, mas agora no alto do estrado! Foi a partir do estrado que deixei de olhá-la só como amiga e passei a olhá-la também como professora e, mais tarde, só como professora. Com o tempo percebi que era melhor como amiga do que como professora e comecei a concordar com os meus colegas quando, comparativamente com as outras professoras da escola, a classificavam como severa e de “poucas festas”. O tempo foi passando e, chegada à 4ª classe, a professora Ana Maria decidiu reprovar um grupo de alunos usando como justificação da retenção a estatura (o ser muito pequeno) para transitar para o 2º ciclo ou não estar preparado a Matemática. Não interessava se eram muito bons a Língua Portuguesa ou a Meio Físico, ou se tinham um raciocínio rápido, o cálculo e a tabuada (cantada) é que eram a prioridade máxima. A “bandeira” era saber contar, somar, dividir, multiplicar... Foi esta a professora que me alfabetizou! Seguiu claramente a estratégia do modelo de formação escolar e obrigava à repetição até se atingir a aprendizagem. Este facto marcou-me ao ponto de pensar naquela questão, que tantas vezes ouvia, mas que até então não havia tido relevância: “o que queres ser quando fores grande?” Decidi que um dia, quando fosse suficientemente “grande”, vestiria aquela bata branca. Decidi ser professora, professora primária. Contudo, não queria ser igual ao único modelo que conhecia e que criticava. Sem perceber ainda o que isso significava e como funcionaria na prática, pretendia ser diferente valorizando além dos conhecimentos, as atitudes e os valores. No fundo, acreditava naquele é o principal objectivo educacional da L.B.S.E: a formação integral do aluno nas suas diversas dimensões. A escola enquanto agente socializador deve oferecer todas as condições necessárias para que o aluno se sinta seguro e protegido. Esta intenção percorreu o 2º e 3º ciclos e foi confirmada com os testes de orientação vocacional.

## **O ensino secundário como factor decisivo na escolha do meu percurso profissional**

Frequentei o ensino secundário na Vila Medieval de Trancoso na área de Humanidades. Com a introdução de novas disciplinas, como Latim e Filosofia, vieram as primeiras dúvidas e as primeiras inquietações. O contacto com a disciplina de Filosofia, inscrita na componente de formação geral de todos os cursos do ensino secundário (Dec. Lei nº 286/89), e com o questionamento filosófico estimulou em mim o espanto perante o mundo e um novo olhar sobre o meu futuro profissional. De repente dei comigo a detectar problemas filosóficos e a discutir argumentos e teorias acerca desses problemas. Percebi que é mais interessante e enriquecedor viver num mundo visto em profundidade confrontando teorias e argumentos em conflito. Lentamente, o mundo «plano» e fechado num único ponto de vista deixou de fazer sentido. E quando ganhei capacidade crítica e independência mental, a minha confiança e coragem foram fortalecidas. A propósito, nunca esquecerei as palavras do filósofo Jonathan Glover que a minha professora do 10ºano fez questão de usar numa das primeiras aulas:

*“Se olhares para as pessoas que protegeram os Judeus dos Nazis, descobrirás algumas coisas acerca delas. Uma é que há uma tendência para terem tido uma educação diferente da pessoa média: foram educadas de uma maneira não-autoritária, foram educadas para terem simpatia por outras pessoas e para discutir as coisas em vez de fazerem simplesmente aquilo que lhes disseram.”*

Se perdermos de vista os problemas que desencadeiam a discussão filosófica, deixamos de compreender as teorias que pretendem responder-lhes, e nesse caso, a perplexidade e o mistério dão lugar a uma sucessão enfadonha de teorias e ideias que bloqueiam o pensamento crítico e o espanto perante a realidade envolvente. Neste sentido, concordo com Paulo Freire, figura incontornável no que se refere à educação, quando defende que estar atento significa estar disponível ao espanto, uma vez que sem espanto não há ciência, nem criação artística. O espanto e a curiosidade revelam a busca de saber e, por outro lado, a oportunidade de pensarmos por nós próprios. Foi essa curiosidade, o prazer de pensar e algum espírito crítico que me conduziram à leitura de O Mundo de Sofia, que se tornou livro de cabeceira e que me proporcionou a primeira viagem pela história das ideias e da Filosofia.

Após completar o 11ºano, escolhi Filosofia (uma vez que não era uma disciplina obrigatória), para integrar o plano curricular do 12ºano. Esta tomada de posição foi decisiva no que respeita ao meu futuro profissional: continuava a querer ser professora, mas não professora primária. A “bata branca”, o quadro negro, o pó de giz

e tudo o que isso implicou durante o 2º e 3º ciclo ficaram agrilhoados na secretária do 10º ano! Após alguma insatisfação por parte dos meus pais (que já estavam habituados à ideia de terem uma filha professora, mas não professora do ensino secundário) e de muita desconfiança face à natureza da disciplina de Filosofia e sua integração no currículo, ingressei na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra no curso de Filosofia – Área de Formação Educacional. O primeiro ano de curso foi muito difícil e levantou-me muitas dúvidas pois não estava a ir ao encontro das minhas expectativas. Esperava maior abertura académica. Custou-me imenso estar presa a uma carteira que por si só também estava presa o soalho! As aulas eram demasiado expositivas e seguia-se claramente o modelo alfabetizador explicado por Florentino Sanz Fernández (2006), no qual o propósito da aprendizagem é directamente académico e indirectamente social.

Não desisti por pouco, ou melhor, porque encontrei um novo sentido, nas aulas do Professor Doutor Anselmo Borges, para aquilo que lia e ouvia. Compreendi que a melhor razão para continuar a estudar Filosofia, é que, se abdicarmos de submeter as nossas ideias à discussão racional e à crítica, arriscamo-nos a cometer erros que podem ter consequências graves. Goya, um pintor que viveu tempos particularmente difíceis, intitulou uma das suas célebres gravuras com esta frase: «O Sono da Razão Produz Monstros». De facto, alguns dos actos mais monstruosos da história foram propiciados pela incapacidade de questionar e de submeter à crítica determinadas crenças. Daí que algum espírito crítico pode fazer muito por nós e consequentemente pelos outros. Por outro lado, sempre fui muito organizada: lia tudo (ou quase tudo), tirava todas as fotocópias, fazia resumos, organizava os apontamentos e não faltava a uma aula! Os meus interesses expandiram-se e apaixonei-me por algumas cadeiras que foram fundamentais para não mudar de curso, como Ética, Antropologia Filosófica, Estética e Filosofia do conhecimento e que me ajudaram a construir a minha própria visão do mundo (crítica e fundamentada). Adquiri e desenvolvi competências formais e tive vários mestres que me marcaram e influenciaram a nível pessoal e profissional. A vivência académica, o contacto com os meus colegas de curso e com outros de áreas diferentes, a partilha de experiências, a troca de ideias permitiu-me desenvolver outro tipo de competências que na sala de aula não me seriam facultadas – aprendizagens informais – em que *“a aprendizagem ocorre em situações não estruturadas e não é intencional. Ex: contexto familiar, social, etc...”* (Pires, 2007, p. 10).

Obtive o grau formal académico da Licenciatura em Filosofia - ramo de Formação Educacional no final do tempo previsto para a sua concretização e candidatei-me ao estágio profissional.

## **Estágio profissional: influências e modelos que serviram de base.**

Escolhi a cidade de Aveiro para fazer a profissionalização. Com uma categoria na qual ainda não me encaixava e da qual pouco sabia no que respeita a funções, estatuto, direitos e deveres, a categoria de professora estagiária, entrei na Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima com alguns receios, mas com muita curiosidade e vontade de aprender e de ensinar. Esta dicotomia aprender e ensinar, foi a primeira dificuldade com que me deparei assim que fui admitida para o estágio, *“caracterizada por uma “variação” entre a luta pela “sobrevivência”, determinada pelo “choque do real”, e o entusiasmo da “descoberta” de um mundo profissional ainda algo idealizado (... )”* (Gonçalves, 2009, pp.24-25).

A figura do orientador, na altura também nova para mim, passou a integrar o meu quotidiano e foi o primeiro elo de ligação com a Escola colocando-nos a par (a mim e às minhas colegas) de algumas questões funcionais e logísticas. O orientador de estágio, enquanto interveniente do processo formativo, tem como função assumir o acompanhamento da prática pedagógica, orientando-a e reflectindo-a, com a finalidade de proporcionar ao futuro professor prática docente de qualidade. Esta não foi a lógica do meu orientador que, desde cedo, estabeleceu prazos e objectivos a cumprir até ao final do 1º período, como por exemplo, e usando uma expressão sua, “ter a turma na mão”. Nas semanas que antecederam o arranque do ano lectivo, numa sala de trabalho para o efeito, começamos a preparar planificações, planos de aula, estratégias e metodologias ainda sem o orientador dar grande importância à primeira aula e ao primeiro contacto com os alunos. No momento da distribuição das turmas, percebi que iria assumir uma de 10º da área de desporto, com 28 alunos inscritos, a maioria repetentes, numa faixa etária igual ou muito próxima da minha. Além de ter a meu cargo a disciplina de Filosofia do 10º ano, fiz regência na turma do 11º ano do orientador, dirigi o clube de cinema da Escola e dinamizei o Jornal Estagiarium.

No início, as metas estabelecidas pelo orientador, os objectivos e o cumprimento de prazos pareciam perfeitamente alcançáveis. Mudei de ideias quando conheci a turma e quando se tornou insuficiente a “bagagem” teórica que trazia das disciplinas pedagógicas! Tratava-se de uma turma muito heterogénea, com um elevado índice de retenções e que tinha fobia a tudo aquilo que exigia raciocínio e pensamento crítico. Para eles a Filosofia não servia para nada e era inútil o seu estudo. Apenas apreciavam a Educação Física e, em alguns casos, a Biologia. Eram também muito indisciplinados: falavam alto, levantavam-se sem pedir autorização, chegavam atrasados, não faziam as tarefas propostas dentro e fora da sala de aula e muitos deles possuíam um historial familiar complicado (dificuldades económicas, abandono,

pais separados, ...). Hoje sei que nunca deveria ser atribuída uma turma com estas características a um professor estagiário, mas na altura centrei o problema em mim e na minha inexperiência. Estava convicta da minha função: superar os obstáculos e mudar todo um grupo - turma que parecia ter sido escolhido a dedo. Desde cedo, nas primeiras semanas de aulas, a minha atenção já não se prendia apenas com os objectivos a cumprir; os planos e planificações; as orientações do Programa; as tarefas; os recursos; a gestão do tempo e do espaço, mas também com o comportamento, atitudes e valores, uma vez que cumprir um plano de aula não era de forma alguma suficiente. Aparentemente estava a fazer tudo o que era possível: materiais diferenciados e adaptados; recursos diversificados e metodologias quantitativas e qualitativas. Faltava motivar os alunos e implicá-los na aula tornando-os agentes da sua própria aprendizagem. A preocupação com o domínio dos saberes e com o domínio do comportamento e atitudes complexificou a minha tarefa de professora estagiária. O que aprendi na faculdade não me preparou para os desafios que enfrentei em sala de aula, como por exemplo: o desinteresse e alheamento dos alunos, a repetência, e a gestão da diversidade de conhecimentos. Foi conhecendo os meus limites e dificuldades que encontrei uma solução capaz de reconstruir práticas, tendo por base a exploração do melhor que cada aluno pode oferecer e criando ambientes propícios para o aprender. Algumas das actividades que desenvolvi foram: leitura crítica e compreensiva; pesquisa e selecção de conceitos, de teses e argumentos em textos veiculadores de perspectivas em confronto; negociação de interpretações; construção de quadros sinópticos; visionamento e interpretação de slides e de filmes, seguidos de debate; trabalhos de grupo e a abordagem de temas/conteúdos programáticos a partir de uma notícia da actualidade. Estas actividades foram especialmente dirigidas para o desenvolvimento das seguintes competências que *“são contextualizadas e muito mais o objecto de avaliação individual do que de negociação”* (Bellier, 2001, p.257): adquirir hábitos de estudo e de trabalho autónomo; utilizar criteriosamente as fontes de informação, designadamente, obras de referência e novas tecnologia; promover a integração de saberes (perspectiva interdisciplinar) e desenvolver a capacidade de problematização.

Michel Tozzi, David Ausubel e Joseph Novak foram os três pilares teóricos que sustentaram as minhas práticas educativas durante o estágio. Usei, sempre que possível, o que Tozzi considera os objectivos nucleares da aprendizagem e do filosofar: conceptualizar, problematizar e argumentar; apliquei em algumas em alguns momentos a teoria da aprendizagem por recepção significativa de Ausubel e recorri aos mapas e esquemas conceptuais com base na teoria de Novak.



A fim compreender melhor o papel e o estatuto do ensino secundário, servi-me ainda de alguns documentos de referência (ME (1197). Desenvolver, Consolidar, Orientar. Documento Orientador das Políticas para o Ensino Secundário. Lisboa; ME (1998). Ensino Secundário – Ajustar para Consolidar. Lisboa), produzidos durante a década de 90, que clarificam finalidades, objectivos e funções deste nível de ensino. Neste contexto, o Relatório Delors (1996), ao apresentar o que designava como pilares da educação, para além dos três princípios já clássicos – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser – enunciou um quarto princípio, de valor fulcral para a manutenção do desenvolvimento da vida humana, a saber: aprender a viver juntos. Na configuração deste novo princípio educativo é reconhecida a importância da disciplina de Filosofia no que respeita ao papel que desempenha na constituição de uma consciência capaz de discernir o valor da abertura e da integração e também de reinventar novas formas de vida em comum. Estas orientações juntamente com as solicitações da UNESCO à inserção sistemática da Filosofia no secundário revelaram-se cruciais no trabalho desenvolvido com os alunos no que concerne ao reconhecimento do valor da aprendizagem desta disciplina.

Nesta caminhada que deu início à minha carreira profissional aprendi a gerir o tempo e o espaço na sala de aula adaptando-me à variedade de situações; a transformar a matéria de ensino tornando os conceitos mais compreensíveis; a utilizar metodologias quantitativas e qualitativas; a sumariar; a usar os mapas conceptuais enquanto ferramentas capazes de relacionar conceitos; a rentabilizar matérias; a criar materiais diferenciados e adaptados e a improvisar. Aprendi a ser professora observando o orientador de estágio e as suas práticas pedagógicas; analisando as recomendações do supervisor da faculdade; aconselhando-me com os colegas estagiários e com aqueles que detinham maior experiência. Outro aspecto fundamental que contribui para a minha aprendizagem foi o contacto com os alunos estando atenta às suas necessidades e interesses. Com eles aprendi a reformular e a criar materiais mais atraentes tomando consciência de que a aprendizagem deverá valorizar, não só o domínio dos conhecimentos, como também os domínios das atitudes e valores e das capacidades. Conforme afirma Rui Canário, num capítulo dedicado à formação ecológica, aprendi a ser professora na escola, com os colegas de trabalho e com os alunos: *“ se a escola é um lugar onde alunos e professores aprendem, ele é também o lugar onde a aprendizagem é recíproca e interactiva (...) em que as práticas dos alunos aparecem como tendo um efeito retroactivo sobre as representações e práticas dos professores”* (Canário, 1999, p.138). Esta perspectiva ecológica representa uma crítica ao modelo escolar, já que *“é este carácter sistémico*

*e ecológico da intervenção educativa que possibilita pôr em evidência e reaproveitar efeitos não previstos da ação educativa” (p.142).*

A acção dos meus alunos constituiu-se, assim, como um recurso de aprendizagem tendo efeitos notórios na minha prática e nos instrumentos pedagógicos usados: reduzi as aulas expositivas baseadas em apresentações temáticas claramente defensoras do modelo alfabetizador de que fala Florentino Fernández.

Por outro lado, o lidar com o novo, o diferente e o movimento exigiu de mim uma acção reflexiva em que questionei o estabelecido e reformulei problemas estabelecendo e reformulando novas abordagens. Essa reflexão não aconteceu só e não se esgotou na sala de aula, estendeu-se a uma parceria e troca de ideias com o orientador e colegas de estágio como uma necessidade contínua de conhecimento. Desenvolvi um processo reflexivo da acção e um olhar analítico sobre a minha prática que ao longo da profissionalização foi baseada nos postulados do modelo pedagógico: *“ao professor cabe decidir o que está a ser aprendido, quando e como, bem como o controle sobre a realização das aprendizagens” (p.132).*

### **Entraves à profissão docente, debilidade e complexidade da prática educativa.**

Após a profissionalização e depois de tanto empenho e dedicação, não consegui entrada imediata no mercado de trabalho. Não havia lugar para os recém chegados ao ensino: as escolas não tinham necessidades residuais e o Ministério da Educação, na altura através do mini - concurso, não precisava de mais professores. Ao contactar com estas dificuldades de acesso à carreira, dirigi o meu concurso para as ilhas da Madeira e Açores, mas também aí não foi possível obter colocação. Posso dizer que vivi na primeira pessoa o drama de não ficar colocada, as debilidades do sistema e a complexidade da prática educativa. Vi muitos colegas desistirem da profissão, abandonarem sonhos e lançarem-se noutros projectos. Apesar de decepção nunca tive vontade de desistir e sempre acreditei que a persistência me levaria a bom porto!

Desiludida com o sistema e preocupada com os entraves à profissão docente, resolvi investir na minha formação e alargar horizontes procurando, com isso, alargar também outras possibilidades futuras de trabalho. Frequentei o curso de Gestão Integrada de PME `S, não por ser uma área de grande interesse pessoal, mas por precisar de focar a minha atenção noutros domínios. A frequência nesta formação reflecte o modelo económico produtivo explicado por Florentino Fernández ( 2006), no qual o neoliberalismo que assenta sobre as regras de mercado, cria necessidades de formação aos trabalhadores que, por sua vez, têm de se actualizar e qualificar para

ficarem aptos para um mercado exigente e agressivo, correndo o risco de perderem a competitividade se não efectuarem uma aprendizagem formativa contínua. Após finalizar este curso, uma amiga lançou-me o desafio da formação. Aceitei a oportunidade sem nada conhecer das práticas de formação, processos, modalidades, funções e competências. Tinha apenas o Certificado de Aptidão Pedagógica (CAP), que requeri quando finalizei a profissionalização.

**Aproximações ao “ofício” de formadora. Desenvolvimento profissional, novos desafios e novas responsabilidades no âmbito da aprendizagem não formal e informal.**

A formação não foi uma opção. Surgiu na minha vida como uma saída de recurso. Confesso que não estava preparada para fazer a passagem de professora a formadora. Continuava muito presa aos saberes académicos. O meu primeiro trabalho na qualidade de formadora ocorreu ao nível da Educação e Formação de Adultos, na modalidade de formação especial. Foi também o meu primeiro trabalho pós estágio e percorria 120 km para fazer uma sessão de Auto-Estima, duas vezes por semana, em Vilar Formoso. O público era pouco escolarizado e pouco motivado. Cheguei para cumprir o referencial, com sumários, actividades, dinâmicas de grupo e todo um conjunto de materiais que julguei apropriados; saí a ensinar um adulto a assinar o próprio nome e a usar a foto linguagem como principal recurso. A primeira sessão foi muito clara: a minha abordagem tinha que ser diferente, muito diferente. O desafio da formação era muito mais complexo do que imaginara. Comecei por adaptar o Referencial à realidade dos formandos, criando os próprios materiais e reduzindo a quantidade de informação. Passei, também, a usar a linguagem de uma forma mais precisa e a clarificar e simplificar a comunicação. A consciência e aceitação do erro foram aqui fundamentais.

Os formandos eram convidados a colaborar nas sessões e, sempre que possível, partia das suas experiências para explorar os conceitos. Estava convicta que o processo de aprendizagem neste tipo de percurso realiza-se, também, pelo relacionamento interpessoal entre formador e formandos e que o aprender não pode ser separado do mundo da acção. Desenvolvi uma prática de valorização da experiência dos formandos, conhecendo o contexto em que estão inseridos, respeitando-os e valorizando-os. Deste modo, *“o reconhecimento da importância da experiência nos processos de aprendizagem supõe que esta é encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo da sua vida, ao processo da sua auto-construção como pessoa”* (Canário, 1999, p.109).

A segunda experiência no campo da educação e formação de adultos aconteceu na modalidade de formação profissional, no IEF da Guarda no domínio de formação: DPS (desenvolvimento pessoal e social). Mais tarde, seguiu-se a modalidade de qualificação e um alargamento das áreas de formação, a saber: Aprender com Autonomia e Relações Interculturais. Assumi, também, o cargo de coordenadora da equipa formativa trabalhando em estreita cooperação com os diferentes intervenientes: equipa de formação, formandos e instituições. Dei primazia ao diálogo e ao contacto mais directo e menos formal com os formandos usando a linguagem como ferramenta indispensável para a construção compartilhada e colaborativa de conhecimentos. Assim, na qualidade de formadora e de coordenadora desdobrei-me por várias ocupações e responsabilidades esforçando-me por valorizar a escuta activa. Ouvir foi a estratégia que usei para entender o outro e para se romper preconceitos e promover a pluralidade e a transversalidade, na medida em que *“o ofício de formador ou educador de adultos corresponde a uma multiplicidade de tarefas distintas, a que corresponde também uma multiplicidade de designações”* (p. 17).

Este desafio, enquanto processo de transformação individual, ocorreu ao nível do saber (aquisição e renovação de conhecimentos), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes) desencadeando uma mudança na minha prática: passei do âmbito da aprendizagem formal para a aprendizagem informal e não formal e de professora a formadora; na ausência de manual criei os meus próprios materiais e instrumentos pedagógicos com base no público-alvo, no modelo formativo definido para os cursos EFA e no Catálogo Nacional de Qualificações. Por outro lado, verifiquei ao longo das sessões que para muitos formandos a sala de aula é um espaço de convivência e que as vivências e as experiências resultam da alegria e satisfação em conviver (viver com), uma vez que permitem o confronto de ideias, valores e crenças. Procurei gerir esse confronto e partilha de saberes ajudando, como defende Paulo Freire, o formando a ler o mundo e a compreender o seu próprio património vivencial. Esta constatação permitiu-me ficar mais atenta aquilo que são os alunos e as pessoas afastando-me, aos poucos, do modelo escolar.

### **Ensino formal. Vivências enquanto docente do ensino formal.**

O primeiro contacto com o ensino formal, após a profissionalização, aconteceu no Instituto Vasco da Gama, em Santiago da Guarda, Ansião. Não desempenhei funções no ensino secundário, mas no 2º ciclo para qual possuo habilitação própria. Tive a meu cargo as disciplinas de Português, de História e Geografia de Portugal e

das áreas curriculares não disciplinares: Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área de Projecto, e desempenhando ainda a função de Directora de Turma. Tratou-se de uma experiência enriquecedora e completamente revolucionária ao nível do trabalho realizado com outro grau de ensino, com outro programa curricular e com NEE (necessidades educativas especiais). Aprendi a lidar com a diferença: mutismo selectivo e cegueira parcial; a ajustar metodologias de trabalho à diversidade das turmas e à especificidade dos alunos; a aplicar as novas tecnologias na sala de aula; a criar planos de recuperação; a produzir materiais destinados a alunos com NEE; a produzir materiais para as áreas curriculares não disciplinares e a preparar reuniões, relatórios e planos no âmbito da direcção de turma.

Avaliei as aprendizagens dos alunos recorrendo a instrumentos de avaliação diversificados, de forma a compreender tanto a componente formativa como a sumativa, ou seja, de forma a valorizar tanto as atitudes como os saberes. Em todos os momentos de avaliação segui os critérios estabelecidos no início do ano lectivo (aprovados em Conselho Pedagógico), para as minhas disciplinas. A utilização de instrumentos de avaliação diferenciados, levou a que os alunos mostrassem pontos fortes e pontos fracos auxiliando-me assim na escolha das estratégias a utilizar para cada um. Para além dos testes de avaliação sumativa, utilizei os seguintes instrumentos: fichas formativas, com o objectivo de consolidar e pôr em prática os conteúdos; trabalhos individuais, de índole teórico-prática, com criação de apresentações. Para por em prática conhecimentos adquiridos, fomentar a criatividade e incentivar a comunicação entre colegas de turma; trabalhos de grupo, de índole teórico-prática, com criação de apresentações. Para por em prática conhecimentos adquiridos, fomentar o trabalho em equipa, a criatividade e incentivar a comunicação entre colegas de turma; observação do relacionamento com os colegas, da postura, participação e trabalho na sala de aula.

Seguiram-se outras escolas, outras experiências e mais mudanças de registo!

Voltei a Vilar Formoso, mas agora para leccionar pela primeira vez (depois do estágio) no ensino secundário as disciplinas de Filosofia ao 10º, 11º e 12ºanos e Psicologia ao 12ºano e a função de Coordenadora do Conselho de Docência do Grupo 410. Foi um ano de trabalho intenso compensado pelas turmas, no que respeita ao grau de satisfação e aos resultados conseguidos em exame nacional, e pela ligação criada com toda a comunidade escolar.

Na Escola Secundária de Pinhel tive o primeiro contacto com o ensino recorrente (oficializado por meio da Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46 de 14 de Outubro 1986) através da disciplina de Filosofia. A maior dificuldade que senti prendeu-se com o carácter conteudista do currículo de base deste tipo de ensino,

considerado uma modalidade especial de educação escolar. Os colegas com mais experiência diziam que a preocupação maior da operacionalização do ensino recorrente era a qualificação de mão-de-obra para a modernização do mercado europeu. De facto, tinha dois grandes tipos de alunos: trabalhadores estudantes e jovens insatisfeitos e desiludidos com o ensino regular que procuravam no recorrente a possibilidade de concluírem o secundário. Como afirma Lucílio Lima, *“o ensino recorrente remete para uma escolarização de segunda oportunidade, predominantemente em escolas do ensino regular e através de cursos nocturnos, frequentados por um público em que predominam os jovens insuportados no ensino regular diurno”* (Canário e Cabrito, 2005, p.41).

Na Escola Secundária Fernão Magalhães (sediada na cidade de Chaves) tive o segundo contacto com o ensino secundário recorrente, por unidades capitalizáveis proposto para o 10º, 11º e 12º anos. Contactei com diferentes vias de conclusão do nível secundário e geri realidades muito distintas dentro da sala de aula. As turmas eram constituídas por alunos com características muito particulares: enquanto uns iniciavam a primeira unidade, outros estavam a terminá-la; enquanto uns tinham dúvidas na segunda unidade, outros apresentavam mais dificuldades na terceira. Neste tipo de turmas as aulas eram centradas nas dificuldades dos alunos e no feedback que deles recebia. Partia sempre das suas necessidades específicas e motivações respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um. Não havia exposição temática, mas apoio individualizado e situado com base nos princípios de uma pedagogia diferenciada. Contudo, nem sempre foi fácil a adaptação de metodologias de ensino a turmas tão heterogéneas. Sempre que necessário, recorri a exemplos com que os alunos sentiam empatia, ou conheciam do seu dia-a-dia, nunca impondo o meu ponto de vista, mas sim tentando que eles descobrissem o caminho certo. Empenhei-me em especial nos casos de alunos que apresentavam grandes dificuldades, e nos alunos que apesar de terem capacidades notáveis se mostravam pouco motivados uma vez que, tal como dizia Paulo Freire, educar é impregnar de sentido a nossa existência. Deste modo, as aulas eram muito dinâmicas e produtivas mobilizando saberes e promovendo a participação e intervenção de cada um no seu próprio processo de desenvolvimento. Este método permitiu também o reforço da capacidade de autonomia no estudo individual e nos momentos de avaliação. Quando se sentiam suficientemente preparados numa determinada unidade capitalizável, sugeriam uma data para realização de exame. Recordo que grande parte destes alunos não conseguiu resultados positivos na primeira tentativa, o que exigiu de mim um esforço crescente no que respeita à diversidade de exames e à produção de materiais de apoio e de consolidação.

Este tipo de ensino começou a ter uma presença cada vez maior no meu percurso profissional contemplando parcialmente ou totalmente o meu horário lectivo. O meu interesse pela educação e formação de jovens e adultos era, também, maior lançando-me na tarefa de construir materiais novos e de adequar os existentes às necessidades reais das turmas e contribuindo para o desenvolvimento global do aluno face ao seu progresso no conjunto das matérias. Procurei não reduzir as minhas ao Programa aproximando da realidade em se vai desenvolver. E, inclusivamente, enriquecê-lo com dimensões diferenciais dessa realidade, que o Programa, geral como é, não pode contemplar nas suas previsões.

Hoje reconhece-se que o ensino recorrente não conseguiu estabelecer a articulação com a educação extra-escolar, superando o seu formato escolar e sendo coerente com raízes históricas da educação de adultos em Portugal, desde o seu início no século XIX, marcada pela acção dos movimentos sociais. Tal como defende Lucílio Lima em 2005, o ensino ficou centralizado na lógica do paradigma da educação escolar, da certificação escolar aos níveis formalmente exigidos pelos ensinos básico e secundário - regulares e diurnos - e dos imperativos do prosseguimento de estudos impostos aos estudantes da escola regular.

A Escola Secundária Dr. Augusto César da Silva Ferreira, de Rio Maior, possibilitou-me uma nova experiência de trabalho ao atribuir-me horário no CNO. Já havia prestado a função de formadora de cursos EFA (que foi aliás o meu primeiro trabalho), contudo isso nunca tinha acontecido numa escola da rede pública e com esta dimensão. Fiquei responsável pela área de competência de CLC (Cultura, Língua e Comunicação) em três turmas de nível secundário. Esta responsabilidade foi acrescida de uma novidade «efervescente»: a co-docência.

As sessões individuais e de co-docência foram planificadas tendo por base o Referencial de Competências-Chave, realizando entre todas as Áreas de Competência a articulação desejável e a transversalidade inerente a um curso EFA. Preparei as sessões tendo como fio condutor a construção do desenho curricular por Tema de Vida, tendo sido necessária a elaboração prévia e de raiz de grelhas transversais e grelhas de graus de complexidade adaptadas aos mesmos, por área. Devido ao cariz dos cursos que leccionei procurei ajustar o processo de aprendizagem à experiência de vida dos formandos. Para que tal fosse possível foi necessária a criação de raiz de materias de apoio aos temas de vida. Os recursos e metodologias que utilizei foram variados dinamizando as actividades integradoras para cada uma das turmas. Tive sempre presente a perspectiva construtivista do processo ensino-aprendizagem e do formando como centro e motor de aprendizagem contribuindo para a promoção de um ensino não formal. As principais dificuldades prenderam-se com o facto dos formandos

terem abandonado o ensino há muitos anos e sentirem graves dificuldades na adaptação e aquisição de métodos de estudo e de trabalho, falta de autonomia e lacunas acentuadas no que respeita aos conhecimentos prévios. Neste sentido, desenhei tarefas diferenciadas, adaptadas e dirigidas reportando-os sempre à sua experiência de vida e realidade envolvente mostrando a minha disponibilidade para acompanhar e orientar os formandos nas suas dificuldades. Outra dificuldade foi a inserção dos formandos abrangidos pelo DL 357/2007 nas turmas (já constituídas), o que levou à criação de materiais específicos e organizados a partir dos Temas de Vida seleccionados pelos mesmos. Estabeleci um clima de relações interpessoais e intrapessoais de respeito e de empatia com e entre os alunos das diferentes turmas. Transmiti motivação positiva e procurei conhecê-los pelos nomes (lutando contra os números e procurando um tratamento pessoal), estando atenta às suas características e dificuldades. Para isto, contribuíram os momentos de auto e hetero-avaliação, as conversas informais dentro e fora da sala de aula e o trabalho desenvolvido em torno dos Temas de vida. Os laços socio-afectivos permitiram despertar nos formandos o gosto por aprender e voltar à Escola e fortalecer a relação pedagógica. O conhecimento que fui tendo de cada formando permitiu-me, assim, criar planos personalizados e direccionados, respeitando sempre o perfil dos formandos (os seus pontos fortes e fracos).

Empenhei-me no incentivo ao trabalho autónomo dos formandos, acompanhando individualmente cada um deles e estando sempre disponível para o esclarecimento de dúvidas. Tendo em conta as suas experiências, escolhi actividades que se aproximassem da sua realidade com o intuito de terem uma aplicabilidade prática no seu quotidiano. De facto, segundo Cármen Cavaco (2002), no seu livro “Aprender fora da escola”, não obstante o facto da formação experiencial ser uma parte indissolúvel de todo indivíduo, também é uma verdade que esta formação será tanto mais rica quanto for a multiplicidade das experiências vividas pelos adultos.

Ao tomar consciência das lacunas (linguísticas e socio-culturais) dos formandos foi necessário proceder a uma adaptação constante das planificações, bem como a criação de PIFs. Ao detectar uma baixa auto-estima dos formandos, apostei no reforço positivo e em actividades que permitiram o auto-conhecimento e valorização pessoal. Criei trabalhos alternativos para os formandos que, por algum motivo, foram obrigados a ausentar-se temporariamente da formação e planeei actividades direccionadas para os formandos ao abrigo do DL 357/2007. Estas estratégias diferenciadas e ajustadas ao perfil de cada formando, contribuíram para a evolução das suas aprendizagens. Respeitei o ritmo de aprendizagem de cada formando e valorizei tanto as atitudes como os saberes, recorrendo a instrumentos de avaliação



diversificados, tais como: actividades de diagnóstico; fichas de trabalho; fichas formativas e informativas; fichas de enriquecimento e de consolidação; trabalhos individuais e de grupo de índole teórico-prática, com criação de apresentações; reflexões e apreciações críticas; comentários; preparação das actividades Integradoras; envolvimento e participação no Tema de Vida; observação directa; avaliação dos formandos - tabela específica de avaliação intermédia e final (adaptada); reformulação de tarefas. De salientar que estes instrumentos tiveram como pano de fundo: momentos de auto e hetero-avaliação e de avaliações intermédias, com o intuito de fazer um ponto da situação no que diz respeito ao cumprimento dos DRs e de fornecer aos formandos um feedback do trabalho desenvolvido e dos Critérios de Evidência validados. O público-alvo dos cursos EFA é constituído por formandos que abandonaram precocemente o sistema educativo. A taxa de abandono foi de 27,7% (Turma A), 6,25% (Turma B) e 28,5% (Turma C). Os principais motivos apresentados pelos formandos para o seu abandono foram: motivos pessoais, profissionais e de saúde. Sempre que se justificou, foi estabelecido um contacto individual e não formal com os formandos e definidas estratégias de remediação e/ou recuperação favorável ao desempenho e à apropriação de hábitos de trabalho de forma a reduzir e a prevenir o abandono escolar, contribuindo para o sucesso. Dinamizei, em parceria com a equipa pedagógica, diversas acções no âmbito das Actividades Integradoras, tendo sempre como público-alvo toda a comunidade escolar e local. Criei actividades que permitiram um contacto com outras entidades e meios de comunicação locais e que foram uma mais-valia ao longo do percurso formativo. Tive, também, o cuidado de participar nas actividades promovidas pela Escola, quer individualmente, quer com os formandos, permitindo uma integração dos mesmos e uma valorização dos projectos e das actividades da comunidade escolar. Esta atitude acarretará, no futuro, uma consciencialização dos formandos quanto à importância das actividades de enriquecimento curricular. Embora não constasse do meu horário lectivo, foram realizadas semanalmente reuniões com o par de co-docência e reuniões com a equipa pedagógica de modo a construir o percurso formativo dos formandos, atendendo à transversalidade inerente ao curso EFA e contribuindo activamente para a detecção e resolução de problemas. Esta situação facilitou a reformulação de tarefas e métodos e técnicas de educação, tendo sempre em linha de conta o formando como centro e motor de toda a aprendizagem. Apesar do horário nocturno, estabeleci com a comunidade escolar uma relação bastante positiva marcada por um elevado grau de envolvimento pessoal e profissional, em particular com a equipa pedagógica com a qual trabalhei durante todo o ano. Realizei, na íntegra, todas as tarefas solicitadas e consegui um bom relacionamento com

professores, formandos e funcionários. Por outro lado, estabeleci contactos com variadíssimas instituições e entidades: Câmara Municipal; Biblioteca Municipal; Jornais locais; Associações locais, regionais e nacionais e ONG`S. Esta relação que estabeleci com a comunidade escolar e local, ajudou-me a atingir com sucesso as metas delineadas no início do percurso formativo.

Todas as actividades tiveram em conta a mobilização de competências individuais dos formandos, *“na medida em que as competências são da ordem do saber mobilizar (pode-se armazenar informações, mas não compeências) que elas não podem ser dotadas de universalidade existir independentemente dos sujeitos e dos contextos”*. (Canário, 1999, p.138)

Neste contexto, na entrevista *“A Arte de Construir Competências”*, Philippe Perrenoud da Universidade de Genebra afirmou que *“a transferência e a mobilização das capacidades e dos conhecimentos não caem do céu. É preciso trabalhá-las e treiná-las. Isso exige tempo, etapas didácticas e situações apropriadas”*. Isto significa que é preciso desconstruir e transformar as nossas representações clássicas de uma avaliação quantitativa, para de seguida as reconstruirmos numa nova lógica, que assente cada vez mais na seguinte premissa: *As dinâmicas avaliativas pertencem cada vez mais ao “durante” por oposição ao “após”, como o garante da validade das competências adquiridas, para lá do curso*.

Relativamente à elaboração de materiais destaco algumas questões que surgiram no decorrer da minha prática pedagógica: Apela à mobilização de diversos saberes? Adequam-se à tipologia do público em formação (nível sociocultural, idade, linguagem, motivações, necessidades, dificuldades, etc.)? Apela a metodologias activas e investigativas por parte dos formandos? Apela à reflexão, à criatividade, ao pensamento relacional, à capacidade de resolução de problemas (em vez de solicitarem respostas directas e lineares)? Estão ancorados, de forma problematizada, em situações de vida?

Esta é a charneira, o ponto-chave a partir do qual comecei a afastar-me do modelo escolar e aproximar-me do modelo dialógico social caracterizado, por Florentino Fernández, como aquele *“que transcende a aprendizagem de competências literárias, o espaço escolar de aprendizagem a via académica como via exclusiva de formação. É um modelo que recolhe muitos elementos da pequena tradição cultural ou tradição subalterna e que, neste sentido, tem muitas conotações com a cultura popular e com as suas vias transmissoras e criadoras de cultura”* (Canário e Cabrito 2005, p.82).

Ultrapassar o Programa e as suas prescrições prescritivas e valorizar as vivências dos alunos começam agora a ser prioridades no que respeita a estratégias

de actuação, procurando gerar uma forte dinâmica de contraste e diferenciação didáctica pertinentes para cada situação.

Tive a minha primeira experiência em TEIP (Território Escolar de Intervenção Prioritária) no Agrupamento de Escolas de Apelação com uma turma bastante problemática do 3ºciclo de um Curso de Educação e Formação (CEF). Limitei-me à sala de aula dadas as características dos alunos (falta de motivação; ausência de hábitos de estudo e de trabalho; falhas graves ao nível das atitudes e comportamentos; ausência de valores fundamentais de convivência, muitos deles oriundos de famílias desestruturadas e com dificuldades económicas e de inserção social,...) e dei mais ênfase à parte pessoal, uma vez que estes necessitam de aprender o saber estar, muito mais do que o saber fazer. Ao atribuir mais importância aos objectivos sócio afectivos dei-me conta dos conflitos que permeiam o meu pensamento e o meu agir e que influenciam a minha acção pedagógica neste tipo de percurso e neste tipo de realidade escolar. Entre a luta pela atenção dos alunos e a gestão dos seus comportamentos criei materiais alternativos (simplificados e muitos dirigidos) baseados em exemplos concretos da actualidade e da realidade envolvente de modo a evitar “momentos mortos” e dispersão. Nesta tarefa de reciclagem de estratégias, de questionamento das resistências apresentadas e de criação de materiais novos e sempre diferentes, realizei um esforço mental que vai ao encontro do conceito de «desaprender» explicado por Marie Josso (Canário e Cabrito, 2005, p.124). O que é aprender a ser, senão aprender a mudar, a renunciar corajosamente ao conforto e ao conformismo? Aprender, realmente, é sempre «desaprender», para vencer o que nos paralisa e nos encerra!

Na Escola Secundária Sebastião e Silva de Oeiras a minha componente lectiva contemplou o ensino recorrente, o ensino regular e uma turma EFAB3 no Estabelecimento Prisional de Caxias. Nenhuma das modalidades representou novidade, a minha preocupação foi o contexto prisional. As escolas nas prisões são extensões das escolas associadas. Pelo Despacho Conjunto (n.º 451/99 de 01/06/99; onde se estabelece que é da responsabilidade do Ministério da Educação a prática educativa em contexto prisional.) entre o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação é atribuída a cada estabelecimento prisional uma escola - associada que fica encarregue da colocação de professores e da organização do processo escolar dos alunos/formandos. O que significa que o ensino deverá ser encarado como uma parte integrante de um processo global de recuperação do indivíduo. Nunca tinha colocado a hipótese de ensinar numa prisão e fiquei assustada com tudo o que isso implica em termos pessoais e profissionais. Não me sentia preparada para um contacto directo com os reclusos, com a realidade envolvente e com todos os

procedimentos e constrangimentos a ter e conta. Nem na faculdade, nem no estágio houve uma abordagem (por mais pequena que fosse) a esta possibilidade de ensino. Por breves momentos duvidei ser capaz de tamanho desafio, mas com a ajuda da coordenadora de grupo (que já transporta dez anos de experiência em estabelecimentos prisionais) fui estabelecendo pequenas metas e superando receios e inquietações.

Na reunião de preparação conheci toda a equipa pedagógica e os profissionais do EP com quem trabalhei directamente e que forneceram algumas informações para iniciar com o grupo de formandos: procedimentos de entrada, cuidados a ter na sala e situações a evitar. Pareceu-me tudo muito geral, à excepção de toda a preparação pré-aula: passar pelos sistemas de segurança (revista, raio x e detector de metais); atravessar o corredor da ala central do presídio onde me senti intensamente observada; esperar pela abertura da porta de acesso aos pisos interiores e celas de detidos; subir três andares e atravessar um corredor até chegar à sala de aula. No fim da reunião continuava com dúvidas e muitas questões: Como se organiza e funciona uma escola num contexto prisional? Como trabalhar num contexto em que a maioria da população teve uma experiência pouco positiva da escola? Como é que a escola, com os seus pressupostos emancipatórios, de produção de novos conhecimentos, se encaixa num regime de subjugação, autoritário e totalizante? O ensino deve ser encarado como uma parte integrante de um processo global de recuperação do indivíduo? Será o ensino suficiente para reduzir a reincidência? Que crimes cometeram? Esta última questão não passou disso: de uma pergunta, nunca quis conhecer o motivo da detenção e a tipologia dos crimes. No primeiro dia em que fiz este percurso, tremi da cabeça aos pés e foi muito difícil controlar a ansiedade. Cruzei-me com guardas prisionais, funcionários do EP: médicos, advogados, psicólogos, assistentes sociais, psiquiatras, visitas e, por incrível que possa parecer, reclusos que passavam por mim na ligação entre os pisos. O guarda responsável pela “escola” acompanhou-me à sala de aula, ou melhor à “cela de aula” e colocou-se à disposição para ajudar dizendo que durante o tempo de aula ele iria circular pelo corredor (que é enorme, atravessa o presídio) e que caso fosse preciso alguma coisa era só sair da sala e fazer sinal. Esta disponibilidade não me deixou mais tranquila, pois pensava que iria ficar junto à porta. Contudo, sempre que ouvia o som do molhinho de chaves que transportava, respirava de alívio. A maioria dos formandos possuíam fracas competências ao nível da literacia e algumas dificuldades em atingir qualificações e as principais motivações dos reclusos para a frequência do curso eram: a ocupação do tempo livre, o prazer pelo aumento dos conhecimentos, a bolsa de formação recebida em contexto de formação profissional e o facto de a frequência destas acções ser um

factor a considerar quando é feita a avaliação do processo para a obtenção de liberdade condicional. Com o decorrer das sessões consegui ajustar o desenho curricular de base, da área de competência de Cidadania e Empregabilidade, ao adulto em presença arriscando novas metodologias de trabalho. Comecei por motivar os formandos para o prosseguimento da elevação dos seus níveis de qualificação escolar, destacando como principal premissa a importância de aproveitarem a detenção para investir na formação. Aos poucos percebi como a Escola e, neste caso, a sessão de Cidadania era tão importante para eles: prescindiam do pátio, do ginásio e acordavam mais cedo para cumprirem com o horário lectivo. Para além dos constrangimentos normais deste tipo de formação tive algumas dificuldades em gerir a limitação de recursos: apenas quadro e retroprojector e em lidar com a baixa de auto-estima revelada por alguns formandos. Neste sentido, em termos metodológicos, considerei fundamental auscultar as vivências e as experiências de vida anteriores à prisão e as expectativas que os moveram. Para tal, desenhei uma estratégia mais flexível que valorizou os processos de questionamento no desenvolvimento do raciocínio e permitiu um espaço onde se promoveu a auto-estima e a capacidade de comunicação em geral. Grande parte das aulas começava a partir da leitura de uma pequena história, ou de um pequeno episódio, ou de uma notícia do mundo actual e os formandos colocavam questões para serem discutidas estabelecendo-se um diálogo a partir das várias opiniões, que cresceu no procurar de exemplos e contra exemplos, na descoberta de relações de ideias e na criação de novas questões.

Desenvolvi um projecto, em parceria com a docente de Matemática para a Vida e Aprender com Autonomia, no âmbito do Tema de Vida deste curso «Consumismo e meio Ambiente», tendo como pedra angular o elevado interesse demonstrado pelos formandos por problemas de consumo, quer a nível ambiental quer a nível de dependência, muito comuns no contexto em que estão inseridos. Este projecto foi muito importante para os formandos que se envolveram em todo o processo de uma forma surpreendente. Verifiquei que os formandos sentiram-se muito motivados para desenvolver este projecto e que o mesmo serviu de alento para encararem o curso de forma muito mais positiva. Verifiquei também que alguns formandos que mostravam vontade de desistir do curso, continuaram a sua aprendizagem muito devido à dinâmica deste projecto. Eles sentiram que o curso era valorizado e apreciaram a ideia de o dar a conhecer à comunidade, combatendo um problema tão característico do seu ambiente. Deste modo, penso ter cooperado para a promoção da educação como possível factor contributivo para a reabilitação do homem aprisionado conseguindo reflectir sobre os conflitos inerentes às práticas de educação de alunos detidos.

No meio prisional a responsabilidade de ensinar é redobrada uma vez que mais importante do que ensinar saberes instituídos é promover as ferramentas necessárias para que o indivíduo possa por si próprio entender a importância da busca do conhecimento e ele próprio (re) delinear um projecto de vida que passe pela aplicação de competências adquiridas. Assim, na lógica do ensino de competências, a população adulta poderá ganhar a autonomia necessária para a produção da mudança. Se, a educação é um factor-chave no projecto de reintegração social, p então a prisão é um espaço de reeducação em que é colocado em prática o direito à Educação como um direito Constitucional, ao qual os reclusos não devem estar alheios. Isto significa que a reclusão, apesar de todas as suas limitações, garante as oportunidades formativas/educativas a uma população que muito frequentemente se incompatibilizou com a Escola e que muito dificilmente regressar ao ensino em contexto de pós-reclusão.

Reconheço o impacto que esta experiência teve sobre mim a nível pessoal (levei os meus medos, as minhas dúvidas e inquietações para casa) e profissional. Foi um processo fortíssimo e muito exigente que mexeu com os meus (pré) conceitos, valores, emoções e metodologias alterando o meu perfil profissional. Hoje sou mais flexível, mais atenta, mais interventiva, mais tolerante e mais assertiva. Aprendi com as práticas de trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, reflectindo as dificuldades e os sucessos alcançados, reajustando as formas de ver e conduzir as sessões. Trabalhar em condições adversas, em que muitas vezes eu própria me senti encarcerada, foi completamente diferente de todas as funções que já desempenhei, proporcionando-me verdadeiros momentos de luta e persistência, mas também de orgulho por tudo aquilo que desenvolvi dentro do EP de Caxias, nomeadamente o meu contributo no que concerne à valorização dos propósitos do ensino em contexto carcerário e à adequação das aptidões pedagógicas à instituição. A educação não formal é, assim, uma peça fundamental no processo de reeducação da população reclusa em que a Escola deve ser mais do que uma forma de ocupar o tempo. Esta deve ser alvo de um investimento sério e dedicado por parte das autoridades competentes realçando-se a sua importância no desenvolvimento integral dos indivíduos e na sua recuperação futura.

Posso afirmar (sem dúvidas) que o professor que trabalha numa prisão tem que ser um humanista, tem que amar a profissão. Se não amar aquilo que faz e se não colocar em prática valores humanistas, não consegue gerir todo o processo inerente a este tipo de percurso. Digo isto porque os desafios que enfrentei na cadeia foram muito maiores do que no ensino regular para adultos, quando tentei motivar cada indivíduo e explorar as suas capacidades individuais de aprendizagem tendo em

conta o seu perfil e as condições próprias do funcionamento do estabelecimento prisional. Aprendi com os colegas, com o Departamento de Educação, com os funcionários do EP e com um colega reformado voluntário (que faz a ligação da Escola ao sistema prisional).

Actuei, também, nas Escolas Secundárias do Sabugal e do Bombarral, no Agrupamento de Escolas Joaquim Inácio C. Sobral e no Instituto Educativo do Ribatejo, mas com uma carga horária pequena que não permitiu um envolvimento tão intenso como nas Escolas que referi anteriormente.

### **Formação contínua: processos de formação realizados e desenvolvimento de competências transversais no domínio da educação e formação de adultos.**

Porque acredito que o professor tem que apostar decididamente em ser ele próprio o co-responsável pelo projecto e pela gestão do seu trabalho, realizei em dez anos de profissão acções de formação e cursos formativos, dentro e fora da minha área curricular, com o intuito de melhorar as minhas práticas e de conhecer outras. Hoje em dia não basta ter conhecimentos, dominar conteúdos ou dominar a sala de aula. É preciso um bom relacionamento com os alunos e uma predisposição para novo e para tudo o que permita alargar os horizontes ao nível dos saberes e das relações humanas.

A frequência nas acções de formação, tão diferentes entre si, ajudou-me a dar mais coerência à minha experiência e sentido aos acontecimentos e às dificuldades com que fui encontrando no meu caminho. Algumas das formações e oficinas reflectem o modelo dialógico social, de Fernández, em que aprendemos connosco próprios, aprendemos com os outros e aprendemos com o contexto, em oposição a uma Educação Bancária (tão criticada por Paulo Freire), que tinha como objectivo acumular informação. A própria sociedade, cada vez mais complexa e competitiva, faz do homem trabalhador ultra-especializado exigindo-lhe uma constante actualização de conhecimentos e de múltiplos «saber-fazer». Não posso, por isso, deixar de concordar com Aristóteles quando, no livro *Ethique à Nicomaque*, afirma que as coisas que temos que aprender para a fazer, é fazendo-as que as aprendemos. Isto permite a aquisição de outros «saber-fazer» e a sua transferência para outros domínios nos quais a transversalidade é uma mais-valia. Este aprender a fazer engloba em si uma forma “superior” de aprender: o aprender a ser através do qual o ser humano tem a possibilidade de aprender a aprender e de se modificar, transformando os seus próprios ambientes e os ambientes onde actua.

Penso que a seguinte passagem do professor Rui Canário, no capítulo I, reforça a ideia de que a aprendizagem humana é aquela em que se aprende a aprender e, por isso mesmo, a ser: *“A construção de uma sociedade educativa em que os indivíduos vivam de forma permanente situações que lhes permitam aprender a ser (ou seja a determinar o eu futuro individual e colectivo) é um imperativo de civilização”* (Canário, 1999, p.95).

A formação dos professores deve ser construída e centrada na reflexão crítica sobre as práticas educativas, sem esquecer a importância de trabalhar valores, atitudes e comportamentos. Deve ajudar o professor a repensar a Escola e os contributos socioeducativos em contextos formal, não formal e informal e os próprios projectos promovendo a autonomia profissional.

A insatisfação, a vontade de querer fazer melhor e a crescente motivação para valorizar o que as pessoas já transportam, deu-me a possibilidade de construir autonomia na minha prática para a reflexão e a crítica. Percorri um caminho sempre ligado ao ensino que, desde o início, nunca foi fácil. Quando decidi ser professora primária e, mais tarde, professora de Filosofia, jamais poderia imaginar que um dia o meu caminho se cruzaria com a educação e formação de adultos! Hoje posso dizer, com toda a convicção, que ainda bem que isso aconteceu. Além de muitos outros aspectos, permitiu-me descobrir neste tipo de público a minha verdadeira vocação.

Desempenhei várias funções e cargos em diferentes ambientes e modalidades: professora de ensino regular e do recorrente, formadora (EFA B3 e nível secundário), explicadora, directora de turma, coordenadora de conselho de docência e mediadora. Leccionei as disciplinas de Filosofia, Psicologia, Área de Integração, Área de Projecto, algumas disciplinas do 2º ciclo e as áreas curriculares não disciplinares: Formação Cívica e Estudo Acompanhado. Ao nível da educação e formação tive a meu cargo as áreas: Cultura, Língua e Comunicação, Desenvolvimento Pessoal e Social, Aprender com Autonomia e Relações Interculturais. Trabalhei no ensino público e no privado, no IEFP e em contexto prisional. Contactei com o aluno alvo de necessidades educativas especiais e com o formando/recluso. Assumi vários papéis e responsabilidades que fui modelando e melhorando ao longo dos anos com a ajuda da família, dos amigos e de colegas de profissão. Esta versatilidade e adaptabilidade ao novo (escola, colegas, funções), que acontece sempre que inicio um ano lectivo, é a minha maior qualidade mas é também o meu calcanhar de Aquiles uma vez que envolvo a família e a mobilizo de forma muito intensa para as minhas causas, as minhas dúvidas e para os constrangimentos da profissão. Tenho consciência que para o Ministério da Educação sou apenas um número, que tem um vínculo contratual com uma escola e que esse vínculo termina quando também termina o período lectivo. Há dez anos que sou um



número; há dez anos que aguardo um número de ordem diferente e uma colocação perto de casa. Mais recentemente, anseio por a minha colocação se debruçar no campo da educação e formação de adultos.

As minhas competências profissionais foram sendo adquiridas a partir das práticas e em interacção com alguma investigação, ganhando significado em contexto de pequenos projectos de autoformação nas mais variadas situações. Tal como Luísa Pires (2007) afirma: *“Todos os contextos de vida constituem-se como terrenos propícios para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências. A partir do confronto directo com as situações, com as vivências, desencadeia-se um processo reflexivo que dá origem à aquisição de novos conhecimentos”* (p.11).

A aprendizagem ocorre em variadíssimos contextos e situações de vida e em interacção com os outros e connosco próprios uma vez que ao longo da vida vamos desenvolvendo aprendizagens formais que realizamos na escola primária, secundária, na faculdade ou até mesmo em formações extra-escolares, adquirindo um certificado ou diploma; aprendizagens não formais, que efectuamos muitas vezes no nosso local de trabalho ou na comunidade; e aprendizagens informais, resultantes de situações mais amplas de vida, em contexto familiar e social. Tive, assim, no decorrer da minha formação contacto com os três conceitos ainda que em algumas situações, tenha sido um contacto inacabado.

As minhas últimas experiências enquadram-se na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, em consonância com as ideias defendidas pelo professor Rui Canário, apesar de ser uma lógica muito criticada por ser orientada para a lógica da adaptação social. Por outro lado, o próprio sistema está orientado para a lógica da exposição. A ideia de que a educação permanente deve existir ao longo da vida também não é totalmente nova. Já entre os gregos (Platão) e os romanos (Séneca) era conhecida a máxima: «Não há idade para aprender e em nenhuma idade é demasiado tarde para aprender». Contudo, é na década de 70 que o novo conceito de educação de adultos é finalmente aceite por todos e que começa a desenhar-se o conceito de educação permanente, entendido como um processo de crescimento global, integrando conceitos de educação escolar e de educação de adultos, o qual exerce ao longo da vida e em todos os lugares em que ela decorre, inclusivamente em contexto prisional. Assim, se até aos anos 90 as principais preocupações da educação de adultos continuaram a ser a alfabetização e o desenvolvimento económico, ou seja, preocupações de cariz essencialmente compensatório, neste momento, e embora conscientes desta dimensão e da sua actualidade num mundo em que situações de exclusão social continuam a existir, há outros problemas a ter em conta. A própria

evolução dos sistemas de ensino no sentido de prolongar o tempo de escolarização obrigatória vai criando novas formas de exclusão, gerando desigualdades sociais.

Só se aprende aquilo que se quer aprender e é por meio da experimentação, da manipulação que se “aprende a fazer” e conseqüentemente se “aprende a aprender”. A busca incessante e a curiosidade tornaram-me numa profissional cada vez mais envolvida e comprometida em transformar meus próprios ambientes e os ambientes onde actuo. Deste modo, e de acordo com Carmen Cavaco (2002), apesar da formação experiencial ser uma parte insolúvel de todo indivíduo, esta formação é tanto mais rica quanto maior for a multiplicidade das experiências vividas pela pessoa.

Acredito que o ser humano precisa ser um eterno aprendiz. Aprender para realizar de maneira colectiva, com uma visão ampla do mundo à sua volta, para poder executar actividades de abstracção com ‘linguagens diversificadas’, para cooperar, participar e intervir nas práticas que a sociedade oferece. A verdade é que as pessoas são diferentes, tem necessidades próprias, objectivos pessoais, estilo cognitivo determinado, e ritmo de aprendizagem específico, sendo necessário respeitá-las na sua individualidade e singularidade. Na minha opinião, não é possível reduzir a educação a uma mera vertente económica da produção de mão-de-obra, já que a educação é um processo de auto-construção da pessoa. Por outro lado, Finger no livro “Mutações e Convergências”, resume a educação em dois pontos: privatização e instrumentalização. No primeiro, refere-se à privatização do ensino de adultos por entidades privadas, visando um mercado lucrativo, por outro lado refere-se também à responsabilidade individual de cada um em aprender, um investimento na sua própria carreira para concretizar objectivos individuais e auto-realização. A instrumentalização surge das necessidades das organizações se adaptarem e de acompanharem este ritmo de formação contínua que *“por força da invasão desta racionalidade económica e da predominância do conhecimento e informação para a produção (...) promove-se fortemente a educação de adultos nos domínios do trabalho e da formação profissional”* (Canário e Cabrito, 2005, p.27).

É, por isso, importante lutar contra a educação bancária e respeitar os alunos enquanto seres singulares, únicos e irrepetíveis e a experiência como algo essencial à aprendizagem. No fundo, pode-se aprender, sem professor e até sem ensino e pode-se receber um ensino sem nada aprender. A aprendizagem é superior à informação e a compreensão à aprendizagem. Assim, só se pode aprender por meio de um ensino organizado para aprender e capaz de preparar os alunos a enfrentar as situações da vida. O que é afinal o ensino, para que serve e o que é que o distingue de tudo o que não é? Se a verdade da informação se reduz à sua utilidade, em que será ela útil ao ensino? O que é a competência em todos os domínios: linguístico, jurídico, científico,

político e ético? O que é, senão abandonar as pseudo certezas, afastar os obstáculos epistemológicos, recusar as verdades primeiras que nunca mais são, segundo Bachelrd, «erros primeiros»? O que é a aprender a ser? Posso afirmar que aprender a saber "dar aulas" exigiu alargar a minha visão da formação, assumindo um papel de aprendiz de investigação, tentando valorizar e contrastar experiências e percursos de vida mais do que lógicas de reciclagem e carências profissionais. Aqui abertura à crítica e à reflexão foi uma excelente forma de partilhar metodologias, recursos e experiências. Aprender a ser é todavia uma experiência humana fundamental. Se não for satisfeita, tudo o que se pode aprender não é mais do que algo exterior e fútil. Já Protágoras dizia que, ao sair do seu ensino, as pessoas tornavam-se outras, não só por possuírem mais instrução, mas também por se tornarem mais hábeis ou mais esclarecidas. Outras, quer dizer elas próprias, livres de qualquer entrave, tendo descoberto o seu próprio estilo e o seu próprio "rosto". Aprender a ser, revela-nos o verdadeiro substantivo do verbo aprender, a educação.

Nesta linha de pensamento, corroboro a seguinte citação Olivier Reboul (1982), a qual defende que o aprender não é, necessariamente, o correlativo de ensinar: *“Aprender não é, de forma nenhuma, um verbo passivo; «informar-se», «exercitar-se», «instruir-se», nos três casos a construção pronominal indica bem que aprender é um acto, e um acto que o sujeito exerce sobre si próprio”* (p.14).

## II. Quadro teórico

**“Aprendemos não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a.”**

**(Paulo Freire, 1988, p.76)**

Paulo Freire com o seu discurso transgressor e revolucionário fez-me reflectir sobre os saberes necessários à prática de qualquer formador/professor e à minha própria prática, sempre fundamentados, segundo a sua poética-filosófica, numa visão de mundo alicerçada no diálogo, na pesquisa, na concepção crítica de mundo, na humildade, no bom senso, no risco e na curiosidade, na disponibilidade e, acima de tudo, no acto vivo e pulsante de ensinar e aprender. Enquanto modelo de filósofo da educação corroboro com o reconhecimento que faz da figura do professor e do trabalho de educar enquanto um processo duro e difícil, mas cada vez mais necessário numa sociedade em permanente transformação. É no contexto de valorização da aprendizagem, do ensinar e da construção da pessoa que pretendo reflectir sobre o que caracteriza a educação de adultos, incidindo sobre as problemáticas e as tensões que lhe são inerentes, os modos de sentir e de agir do professor/formador e as potencialidades educativas do trabalho.

### **1- O campo da educação e formação de adultos – problemáticas e tensões**

A educação é alvo de grandes discussões, desde a antiga Grécia até os dias actuais, sendo objecto de preocupação do homem. Pensar nela é pensar no homem, no que somos, no que nos tornamos e no que podemos ser. Encarando-a, assim, enquanto processo intrínseco ao ser humano (desde que nasce até que morre), a educação de adultos sempre existiu, mas não como a conhecemos hoje. Como confirma Fernández, *“nunca a aprendizagem se reduziu à idade inicial do ser humano. Ainda que na nossa história mais recente se tenha identificado a figura social do estudante com o sector da população juvenil, isto nem sempre foi assim e certamente voltou a deixar de sê-lo, de uma maneira definitiva, na sociedade do século XXI”* (Sanz Fernández, 2006, p.7).

As finalidades da educação variam conforme o espaço e o momento histórico observado. Na Antiguidade, Platão (Nicola Abbagnano, 1991) preconizou um curso de estudos que abarca a vida inteira no qual o homem, já formado, deveria adquirir experiência participando na vida activa da cidade. Somente a educação poderia criar homens dirigentes comprometidos com o bem comum. Para ele o ensino deveria durar cinquenta anos e o sistema educativo deveria ser de cinco períodos: primeiro - dos

três aos seis anos: prática do pentatlo (nome colectivo de cinco exercícios que constituíam os jogos da Grécia, em que entravam os atletas: salto, carreira, luta, pugilato e disco. Dança e música para ambos os sexos); segundo - dos sete aos treze anos: introdução paulatina da cultura intelectual e acentuação dos exercícios físicos; terceiro - dos treze aos dezasseis anos: período da educação musical; quarto - dos dezasseis aos vinte anos: período da educação militar; quinto - dos vinte e um anos em diante: apenas os jovens mais capazes devem continuar a educação já com carácter superior e baseada nas Matemáticas e Filosofia. Entre eles, seleccionam-se os futuros governantes, prosseguindo sua educação até os cinquenta anos.

Para Platão, só com o cumprimento deste ciclo existe educação e esta deve ser pública, da responsabilidade do Estado e acessível a todos. Só por meio do conhecimento, seria possível controlar os instintos, a ganância e a violência. Neste sentido, será que há educação consistente sem valores éticos? Até que ponto a educação é um instrumento para a formação de homens sábios e virtuosos?

Diversamente de Platão, Sócrates (Abbagnano, 1991) não se preocupou com a adaptação mas com o despertar e estimular o impulso para a busca pessoal, a verdade e o conhecimento próprio. Acreditava que o autoconhecimento é o início do caminho para o verdadeiro saber, não se aprendendo a andar nesse caminho com a recepção passiva de conteúdos vindos de fora, mas com a busca trabalhosa que cada qual realiza dentro de si. Este filósofo grego defendia o diálogo como método educacional, mantendo sempre um contacto directo com seus interlocutores. Comparava sua posição de mestre como as das parteiras, dizendo nada saber para levar o outro a apresentar suas opiniões, em seguida fazia-o perceber as suas próprias contradições ou ignorâncias, surgindo o chamado «parto das ideias» (momento de reconstrução do conceito, em que o próprio interlocutor ia “polindo” as noções até chegar ao conceito verdadeiro, por aproximações sucessivas). Este método utilizado por Sócrates era conhecido como maiêutica e aproxima-se do antigo preceito «conhece-te a ti próprio». Preconizava o saber não como algo que se pode adquirir mas como algo que se pode despertar, direccionando o olhar do aluno para que este encontre o seu próprio saber (aprimorando a sua resposta inicial ou descartando-a). Segundo Sócrates, ele nada ensinava, apenas ajudava as pessoas a tirarem de si mesmas opiniões próprias e os adultos a pensar.

Deste modo, na antiga Grécia, a educação tinha como objectivo o desenvolvimento integral do homem pelo esmero do corpo e da razão. Já em Roma a educação visava a preparação do indivíduo para a vida social. Viajando no tempo, verifica-se que na Idade Média era o compromisso espiritual e a devoção religiosa que

orientavam os processos educativos. Por sua vez, com o advento da Idade Moderna a educação passou a pretender a valorização do homem enquanto sujeito da história.

Actualmente a educação é entendida como um instrumento fundamental no desenvolvimento pessoal e social do homem, de forma a prepará-lo para compreender e reagir adequadamente ao ambiente e às circunstâncias nas quais está inserido.

Sendo a educação de adultos um campo muito diversificado, existem formas distintas de a encarar e de analisar as tensões e problemáticas subjacentes. Nos últimos vinte anos, têm despontado novas concepções sobre a aprendizagem dos adultos, visando aprofundar a dinâmica dos processos de aprendizagem. Diversos autores têm vindo a reforçar a pertinência da relação entre o desenvolvimento global do adulto e os aspectos afectivos, sócio-afectivos, físicos, intelectuais, sociais, profissionais, criativos, morais, etc., que se encontram interligados com a evolução do pensamento, da afectividade e da acção do jovem e do adulto ao longo da sua vida. Progressivamente vai-se pondo em causa a *“pertinência da oposição entre pedagogia e andragogia”* (Canário, 2008, p.136).

Reflectindo sobre as perspectivas e tensões características deste campo tão complexo e abrangente, recorro aos estudos de Florentino Sanz Fernández (2006), nomeadamente aos três modelos predominantes na educação de adultos no século XX: o modelo receptivo alfabetizador, o modelo dialógico social e o modelo económico produtivo. O modelo receptivo alfabetizador *“dá prioridade à aprendizagem do uso dos códigos de leitura, mais do que aos de escrita, e dos códigos de recepção de mensagem, em detrimento dos códigos de emissão”* (Sanz Fernández, 2006, pp16-17).

A alfabetização é considerada como um fim em si mesmo em que a preocupação maior consiste em ensinar a codificar literalmente as experiências da vida. Esta dimensão foi criticada por Paulo Freire quando esclarece que a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo, enfatizando a importância crítica da leitura na alfabetização. A alfabetização deve iniciar-se com a leitura da realidade, para depois, ter início o processo da escrita propriamente dito. Se assim não for, estamos perante aquilo que Paulo Freire classificou de concepção *“bancária da educação”*, uma educação antidialógica na qual os educandos não são chamados a conhecer, mas apenas memorizar mecanicamente e a arquivar o que ouviram ou copiaram. Freire defende, assim, a alfabetização reflexiva, através da qual se pode *“aprender a soletrar, mas também aprender a pensar o mundo”* (Sanz Fernández, 2006, p.33).

A abordagem da alfabetização centrada nas lacunas de aprendizagem faculta a memorização, a recordação e o recurso à tradição em detrimento do pensamento, da criatividade e do diálogo. *“É um modelo que dá primazia ao ensinar a receber”* (Sanz

Fernández, 2006, p17), restringindo os seus objectivos à satisfação das necessidades literárias mínimas procuradas pelas pessoas adultas. A aprendizagem é efectuada por via formal, desvalorizando-se experiências anteriores em que *“alfabetizar era mais parecido a compensar, consertar ou curar, que com preparar ou prevenir”* (Sanz Fernández, 2006, p17). Segundo Carmen Cavaco (2008, p. 88), este *“modelo receptivo alfabetizador é marcado pela lógica de compensação”*. Trata-se de um modelo pensado a partir da questão da adaptação e do controlo social. Nesta perspectiva, a figura do educador de adultos aproxima-se da figura do instrutor, que Josso (2008) caracteriza como aquele que *“está presente apenas para transmitir conhecimentos teóricos e conhecimentos técnicos. (...) Há uma espécie de ignorância total de quem é a pessoa”* (p. 118).

O modelo dialógico social centra-se na aprendizagem, encarando o indivíduo enquanto actor principal das situações educativas. Paralelamente, o trabalho do educador é reconhecer e potenciar a aprendizagem feita pelo adulto ao longo da vida. Trata-se de *“um modelo que dá primazia à consciência crítica, ao pensamento, à participação e gestão social”* (Sanz Fernández, 2006, p17). Nesta perspectiva, *“a alfabetização é percebida como um meio ao dispor dos adultos para promover a sua participação social. Trata-se de aprender a ler para intervir no mundo”* (Cavaco, 2008, p.88). No espaço de aprendizagem converge o que o professor sabe, devido à sua formação, e o conhecimento que as pessoas adultas detêm, devido à sua experiência, enriquecendo-se mutuamente. Isto significa que a aprendizagem não se reduz ao desenvolvimento de competências de leitura e de escrita e que assenta em pressupostos de cariz social. Para Cavaco (2008) este modelo é marcado pela lógica de emancipação. Incide na problematização e visa a auto-gestão. Pensando nas figuras de Josso (2008), associo este modelo à figura do passador uma vez que simboliza a preocupação e o cuidado em perceber o percurso da pessoa ajudando-a a caminhar, a pensar e a construir uma visão de mundo e de projecto de vida.

O modelo económico produtivo ou o turbo-capitalismo, usando a terminologia de Finger, é actualmente e segundo Sanz Fernández (2006), o modelo dominante, no qual as competências sociais como a comunicação, o desenvolvimento da imaginação e a crítica, são cada vez mais necessárias para um trabalho organizado, onde é imprescindível o diálogo e a criatividade. Está orientado para o desenvolvimento das competências essenciais no sector produtivo, no qual o papel principal do educador é o de gestor de recursos humanos, seleccionando as aprendizagens em função da sua rentabilidade. Neste caso, *“o propósito da aprendizagem é directamente económico e indirectamente social”* (Sanz Fernández, 2006, p18).

Esta tipologia apresentada por Fernández não tem intenções críticas, mas reflexivas. Descreve os modelos educativos predominantes e sugere que o ideal seria uma fusão entre os três, referindo o autor que “a separação e distanciamento entre estes três modelos continuam a ser medievais” (Sanz Fernández, 2006, p84). Acrescenta ainda que *“enquanto não formos capazes de construir uma interacção fluida entre os distintos modelos (...), a educação de adultos estará bloqueada a partir do interior dos seus próprios processos de aprendizagem e os serviços que toda a sociedade espera dela estarão injustamente diminuídos”* (Sanz Fernández, 2006, p85). Esta sugestão revela-se, no entanto, utópica uma vez que não são compatíveis. O modelo receptivo alfabetizador e o modelo económico produtivo apresentam linhas de orientação muito próximas, na medida em que entendem o sujeito enquanto alguém que recebe informação para se adaptar ao sistema vigente, mas o dialógico já centra a sua acção na autonomia, na participação, na reflexão e na mudança.

Importa sublinhar que do ponto de vista pedagógico identifico-me com o modelo dialógico, que deixa de assentar no clássico modelo escolar e se pode caracterizar por sete princípios básicos, apresentados em Sanz Fernández (2002, pp. 57-58): diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental da educação, criação de sentido, solidariedade e igualdade na diferença. Esta dilecção deve-se ao facto deste modelo ser marcado pelo trabalho do professor/educador em impulsionar e potenciar toda a aprendizagem feita pelo adulto ao longo da sua vida, permitindo o diálogo e a partilha de saberes. Isto significa que a aprendizagem, *“além de estar muito relacionada com a riqueza das situações vividas e da diversidade de desafios e exigências colocadas aos indivíduos nos diferentes contextos em que se movimentam ao longo da vida, está também muito dependente de factores individuais e, em última análise, é sempre o sujeito que decide o que aprender e o que vai fazer com essa aprendizagem”* (Cavaco 2002, pp.76-77).

A movimentação de saberes e de competências, tendo como base o diálogo e o património experiencial dos alunos, coloca problemas que geram tensões e dilemas ao professor/educador no âmbito das práticas pedagógicas, dos recursos, dos modelos e orientações curriculares e das estratégias a adoptar na complexa tarefa de orientar os alunos nas suas aprendizagens e de ajudá-los a pensar no que foi vivido. De facto, *“a aquisição de conhecimentos e capacidades através da experiência é muito particular variando de pessoa para pessoa e o sentido dado à experiência, mais precisamente, o seu contributo formativo, só pode ser avaliado pelo próprio aprendente. Apenas as experiências que provocam alterações duráveis podem ser consideradas formativas, o que depende, sobretudo, da intensidade e pertinência da experiência para o sujeito”* (Cavaco 2002, p.32). Nesta perspectiva e, ao rever-me no



modelo dialógico social, confirmo a ideia de que as pessoas participantes não são receptoras que não reflectem sobre as explicações dos professores, mas que adoptam uma atitude crítica e contribuem com as suas experiências e com o que sabem. Assim, ensinar a pensar e a reflectir sobre o que é explicado é uma das funções mais gratificantes do professor, mas é também aquela que acarreta dificuldades maiores que se prendem muito com o sistema e com as políticas educativas envolventes (estatísticas, metas de aprendizagem, taxas de retenção). Cumprir com as orientações políticas e com as demandas administrativas internas de uma determinada instituição, respeitando o aluno e a sua individualidade, traduz-se muitas vezes numa gestão difícil de consumir. De um lado, o sistema e as medidas políticas que estão formatadas para o modelo económico produtivo, do outro lado a convicção do professor no modelo que privilegia o diálogo e a reflexão crítica, pessoal e fundamentada.

Usando os ensinamentos de Immanuel Kant, espera-se que o professor desenvolva no seu aluno, em primeiro lugar, o homem de entendimento, depois, o homem de razão, e, finalmente, o homem de instrução e lute contra a transmissão mecânica dos conteúdos. Tudo isso deve ser feito tendo por base a ideia de que educar significa extrair, tirar do aluno aquilo que ele já traz no seu interior, resgatando o valor imenso que deve ser dado pelo aluno à vida, tanto a sua própria como a do seu semelhante. Assim, os alunos não devem aprender pensamentos, mas aprender a pensar. Quem (aprende) deve ser conduzido, mas não levado em ombros, de modo a que no futuro seja capaz de caminhar por si. De nada adianta apenas a soma de competências. Estas nada valem se não existir coerência e sensatez. O que ocorre, no entanto, é o contrário: procura-se adquirir a instrução, sem antes ter-se aprendido a pensar e, posteriormente a agir com razão. Com isso, os resultados podem revelar-se catastróficos. Nesta linha de raciocínio, também Paulo Freire mostra que ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a produção do saber e da autonomia para que o aluno possa aprendê-los por si próprio. Ressalta a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática educativa, que deve assentar na ética e coerência uma vez que *“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”* (Paulo Freire, 2003, p. 47). O conhecimento precisa ser vivido e testemunhado pelo agente pedagógico. Este deve procurar equilibrar a relação entre teoria e prática; auxiliar os alunos a construir conhecimentos; reconhecer que ao ensinar está-se a aprender; evitar um ensino de “depósito bancário” e actualizar, sempre que possível, a formação científica.

## 2- Modos de sentir e de agir do professor/formador

*“O primeiro objectivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram - pessoas criativas, inventivas e descobridoras. O segundo objectivo da educação é formar mentes que possam ser críticas, possam verificar e não aceitar tudo o que lhes é oferecido. O maior perigo, hoje, é dos "slogans", opiniões colectivas, tendências de pensamento "ready-made". Temos que estar aptos a resistir, [...] a criticar, a distinguir o que está demonstrado e o que não está. Portanto, precisamos de discípulos activos, que aprendam cedo a encontrar as coisas por si mesmos, em parte por sua actividade espontânea e, em parte, pelo material que preparamos para eles”.*

(Piaget, 1985,p.118)

Apesar de identificar-me com o modelo dialógico social e com as modalidades educativas subjacentes, estou envolta num sistema que me enforma e limita condicionando a minha acção dentro e fora da sala de aula. Por vezes, sinto a obrigação de conduzir as minhas práticas para o desenvolvimento de habilidades e de atitudes que me tornarão apta a atender às exigências que o sistema impõe. Este facto é abonado pela seguinte asserção: *“a educação é a acção de uma sociedade, tal como ela é pensada pelas instâncias políticas. E isto o que significa? Significa que a educação é essencialmente dependente das políticas (...), das políticas nacionais, agora das políticas europeias, e, claro, num certo número de aspectos, das políticas internacionais”* (Josso, 2008, pp.116-117). Contudo, mesmo assim, tenho uma margem de autonomia que se pode verificar nas práticas realizadas em contexto de sala de aula, por exemplo, quando solicito a reflexão crítica ou quando incentivo a criatividade e o posicionamento pessoal. Estas práticas ocorrem quando promovo a introspecção, a indagação e a espontaneidade tendo em vista, por um lado, o desenvolvimento das potencialidades dos alunos para que se tornem cidadãos conscientes e, por outro lado, o aperfeiçoamento das minhas metodologias. Esta margem de autonomia permite-me, também, renovar materiais, experimentar recursos, reconstruir ideias, rever teorias, descobrir e organizar novas aprendizagens atravessando, sempre que possível, as paredes da escola e as barreiras do sistema.

Assim, entendo o professor como sujeito autónomo e responsável pelas suas práticas, devendo encaminhar-se para a autoformação, para a pesquisa e para a reflexão sobre o seu fazer, avigorando o seu ambiente de trabalho e a sua própria formação. No entanto, trata-se de uma profissão agri-doce na qual convive, lado a lado,

o amor pelo ensino e o dever ético em cumprir com as orientações do sistema. Também Piaget (1977), na transcrição apresentada, alerta para a necessidade de reflectir sobre a responsabilidade do professor/formador na preparação dos materiais para a aprendizagem dos alunos e sobre a responsabilidade de formar indivíduos capazes de decidir entre o essencial e o acessório e de enfrentar as mudanças que ocorrem num mundo cada vez mais globalizado. Defende uma educação do pensamento e da razão em que o professor/formador tem um papel fundamental no desenvolvimento do aluno, levantando questionamentos, mas nunca dando respostas certas. Dando sugestões, mas nunca assumindo uma postura autoritária, como se ele fosse o único detentor do saber. Neste sentido, a educação deve libertar os alunos das convenções, do autoritarismo das ideias que padronizam, da obediência cega e do comodismo. Deve estimular a ação dos sujeitos para a construção de conhecimentos, propiciar a criticidade, a criatividade e a reflexão.

De facto, “os formadores, os professores são *«agentes duplos» no sentido da espionagem. (...) Do lado dos aprendentes, somos suspeitos de ser agentes de governos, de políticas e, do lado das políticas, somos suspeitos de estar em demasia, à escuta dos nossos estudantes, de não sermos suficientemente severos, de sermos pouco controladores, etc*” (Josso, 2008, p.118). Gerir esta dualidade, que caracteriza o professor como agente ao serviço da pessoa e agente ao serviço do Estado é uma das tarefas mais complexas da actividade docente. Quando está ao serviço da pessoa, situa-se na perspectiva humanista, considerando-se que a educação visa o aperfeiçoamento do ser humano em todas as suas dimensões.

Deste modo, “a educação de adultos humanista procura *«facilitar o processo de aprendizagem»*, por oposição ao ensino. (...) O papel do formador de adultos centra-se, deste modo, principalmente no ambiente de aprendizagem, onde tem de criar as condições óptimas para o auto-desenvolvimento. Tal como na psicologia humanista, a educação de adultos humanista acredita que a pessoa não cresce, isto é, não aprende, se a experiência de aprendizagem não for significativa” (Finger e Asún, 2003, p.64).

Quando está ao serviço do Estado, norteia a sua acção numa lógica de gestão dos recursos humanos em que se reduzem as questões da educação ao sistema económico e produtivo.

Assim, “a educação de adultos vem sendo transformada num subcapítulo da gestão de recursos humanos, orientada preferencialmente para a produção de vantagens competitivas no mercado global e funcionalmente adaptada à racionalidade económica” (Licínio Lima, 2008, p.51). A educação tem aqui uma função meramente adaptativa e de controlo. Deste modo, se por um lado, existe uma lógica destinada a

uma aprendizagem individual, dirigida aos alunos e que promove a empregabilidade e o desenvolvimento individual (Lima,2008), por outro lado, existe a que se destina a promover mudanças colectivas, que podem conduzir a uma mobilização social e à participação activa dos alunos. Esta lógica é a que se aproxima mais dos princípios da educação popular, humanista e emancipadora, vendo a educação de adultos não como uma actividade reparadora, mas como devendo visar a melhoria e a mudança das organizações e da sociedade.

Na perspectiva de Christine Josso (2008) a qual corroboro *“existe, na nossa profissão, qualquer coisa que é profundamente desconfortável e que faz com que, ainda que sejamos agentes, actores sociais da mudança e da continuidade, devamos sempre saber situar-nos e saber escolher os momentos adequados para preservar um certo número de valores, preservar saberes-fazer e escolher outros momentos para parar de trabalhar de uma determinada maneira e ir no sentido de inovações que podem trazer contribuições aos contextos de evolução em que nos encontramos hoje”* (Josso, 2008, p.118).

Percebe-se, então, que ao professor/formador não é permitido construir nada sozinho e que enquanto agente do governo, ocupa uma tarefa crucial nos processos de mudança, procurando evitar o aprisionamento das políticas educativas dominantes. Ele depende da escola com a sua complexidade, os seus antagonismos e as suas contradições, para crescer e melhorar as suas práticas. Para isso, é necessário atender aos contextos; estar consciente de que a resolução dos problemas tem a sua base no saber; reconhecer a importância do saber fazer; investir na formação e na actualização de conhecimentos e incentivar à união entre a teoria e a prática, mediante uma política educacional que vá ao encontro dos interesses dos alunos. Isto significa que é fundamental um empenho deliberado, ético e democrático que estimule a cooperação e desenvolva o espírito crítico ultrapassando a concepção de uma profissão reprodutora de ideias e transmissora de conhecimentos pré-estabelecidos. Só assim, se fragiliza a concepção tecnocrata do professor, situada na perspectiva da racionalidade técnica.

Enquanto agente de mudança, o professor/formador é um sujeito em constante formação, um sujeito aprendente, transformador e aberto a novos saberes (saber-fazer, saber-que e saber por contacto ou por experiência). Nesta linha de pensamento, Josso declara que *“nós, enquanto professores, formadores devemos imperativamente desenvolver pedagogias que ofereçam aos aprendentes a possibilidade de realizarem experiências”* (Josso, 2008, p.123) e aprender, através de uma prática directa, a observar se essas experiências foram formadoras. É basilar uma prática reflectida e densa de significado na construção e reconstrução do conhecimento, uma vez que

*“formar é sempre formar-se”* (Josso, 2002, p.9). Também Sócrates, no século IV a.C., realçou a importância da reflexão e da introspecção através do célebre lema em que cifra toda a sua vida: *“conhece-te a ti mesmo”*. Segundo o filósofo, esta atitude promove o auto-conhecimento e permite saber como modificar a minha relação para comigo, com os outros e com o mundo. A este propósito, Licínio Lima, explica que a formação de professores é indispensável sendo constituída por valores, quadros referenciais, *“pré-concepções e crenças pessoais; ancorada em experiências pessoais e profissionais já consolidadas; articulada às vivências de sala de aula e às experiências diárias em sala de aula”* (Lima, 2003,p.38).

No que respeita aos processos de aprendizagem, é oportuno destacar o método biográfico enquanto projecto de conhecimento e de formação. E, neste sentido, Josso (2008) enfatiza que *“há aprendizagens que podem ser muito rápidas e aprendizagens que podem ser extremamente longas. Independentemente do objecto de aprendizagem, é muito importante conhecer como aprendemos, como nos desenvencilhamos para aprender. O trabalho sobre as histórias de vida, sobre os relatórios da nossa formação, quando recorremos a alguns exemplos de situações de aprendizagem em que nos encontrámos, permite-nos pôr em evidência as nossas estratégias de aprendizagem”* (p.122).

Segundo Josso (2008), a aprendizagem implica o desenvolvimento de capacidades que proporcionem processos de autoformação e auto-aprendizagem, permitindo ao ser humano construir-se na relação com os outros.

A construção de narrativas, como a narração de si mesmo e do seu percurso, permite ao professor/formador uma experiência formadora crucial pelo nível de envolvimento, de questionamento e de auto-análise necessários ao processo. Neste sentido, apresenta os contributos das histórias de vida para a compreensão da formação mediante seis premissas fundamentais: a primeira incide sobre o facto de que *“a formação não é senão experiencial”*; a segunda explica que *“é necessário saber em que ponto estamos da nossa existência para melhor nos podermos compreender enquanto aprendentes e é importante que os formadores, os professores conheçam as posições existenciais dos aprendentes com quem trabalham”*; a quarta evidencia que *“todos temos competências genéricas transversais (...) e que todo o processo educativo exige que utilizemos estas competências (...), nomeadamente as capacidades de comunicação, de avaliação, de criação, e a habilidade; a quinta clarifica que “há temporalidades diferentes nos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem”*; a sexta adianta que *“devemos poder desaprender”* (Josso, 2008, p.123). Estas seis premissas valorizam a aprendizagem experiencial e identificam-na como um importante veículo de elaboração do saber-que (enquanto

saber proposicional) e de incorporação dos conhecimentos e que *“o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações”* (Josso, 2004, p.41). É aqui que reside, segundo a autora, o verdadeiro conceito de aprender enquanto processo de integração e de construção de saberes, mediante um bom uso das diferentes competências transversais, um respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem e uma abertura ao novo (novos procedimentos, novas metodologias, novos saberes,...). Aprender com a experiência e pela experiência significa ser capaz (enquanto professor/formador) de resolver problemas, de diagnosticar dificuldades e de recorrer à teoria enquanto instrumento de reflexão e fundamentação crítica, mas também de mobilização dos conhecimentos adquiridos. As narrativas estão, assim, incutidas na expressão dos desafios dos conhecimentos adquiridos ao longo de uma vida, estando estes conhecimentos inseridos no que de mais marcante foi definido num determinado período histórico (seja pelas potencialidades individuais, seja na construção colectiva dos conhecimentos, no plano da consciência).

A importância atribuída à experiência e ao seu reconhecimento *“supõe que esta seja encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo da sua vida, ao processo da sua auto-construção como pessoa”* (Canário, 2000, p. 109). O conceito de aprendizagem ao longo da vida, empregado no contexto da Estratégia Europeia para o Emprego (2000) refere ser *“toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego”*.

Na actualidade, a ideia de aprendizagem ao longo da vida ocupa uma grande centralidade e é objecto de grandes debates, reforçando a relevância atribuída ao sector educativo nas sociedades contemporâneas e nas políticas educativas actuais. É um processo que ocorre em diversas fases vida (desde a infância à reforma) e em diferentes espaços da existência, reconhecendo a importância dos espaços e dos tempos educativos que estão para além dos espaços e tempos escolares com o objectivo de melhorar os conhecimentos e as aptidões a nível pessoal e social.

Nesta linha de raciocínio, quem é o professor? O que significa ser educador/formador de jovens e adultos? Este profissional deve fomentar o questionamento e evitar as perguntas retóricas (previamente formuladas e com respostas já elaboradas). Partindo deste princípio, não podia estar mais de acordo com Rui Canário (2008) quando afirma que *“a aprendizagem concebida a partir de um processo cumulativo e repetitivo de informação remete para situações de treino e de condicionamento que coloca o aprendente na situação de responder a estímulos externos”* (p. 104). Esta corroboração acontece na medida em que critico a

aprendizagem centrada na acumulação mecânica de informação externa, o que se deve à minha formação académica, que permitiu o estudo do pensamento de Paulo Freire, Karl Popper e Piaget. Estes defendem uma escola crítica, problematizadora, resultante da inquietação, curiosidade e entrega dos alunos. De facto, *“o papel fundamental cometido à educação não consiste em treinar as pessoas para que possam dar as respostas certas, mas sim ajudar a formar seleccionadores de problemas num quadro crescente de incerteza e imprevisibilidade”* (Canário, 2008, p. 104).

Para responder à questão relativa à identidade do professor, é necessário repensar os sistemas educativos e o papel que ocupa no seio da escola. Fundamentada no pensamento de Rui Canário (2008) considero que, tal como os analistas simbólicos, também os professores/formadores devem: desenvolver a capacidade de abstracção (que permite um outro olhar sobre os dados e uma posterior reordenação dos mesmos); adquirir *“uma visão sistemática da realidade adequada à abordagem de situações problemáticas complementares que não podem ser lidas a partir de uma visão causalista linear, com base numa visão segmentada e analítica do real”* (p. 106), evitando a simples transmissão de factos, muitas vezes isolados e que rejeitam a transversalidade; promover a *“prática da experimentação”* (p. 106), permitindo extrapolar os limites e as margens do manual escolar a terminologia (por vezes redutora) das aulas; investir na *“aprendizagem em exercício, na interacção com os pares”* (p. 106), fomentando o trabalho colegial no que concerne à elaboração de metodologias e à discussão de critérios e temáticas. Esta posição critica as aulas regidas exclusivamente pelo método expositivo, devendo *“enfatizar-se a importância da construção da experiência, por parte dos actores. Esta construção da experiência é indissociável da construção do sentido, ou seja de uma visão do mundo que permita nela intervir e transformá-la”* (p. 107).

Assim, é nuclear valorizar a criatividade dos alunos e a interpretação que fazem do mundo, bem como as questões éticas, morais, sociais e filosóficas que levantam quando se confrontam com a realidade envolvente evitando, como defende Paulo Freire na Pedagogia do Oprimido, uma educação para a imersão e promovendo uma educação para a *“emersão das consciências”* (Freire, 1975, p. 107), uma educação problematizadora e transformadora. Ainda neste contexto, importa sublinhar que a crítica à forma escolar *“possibilita recusar a construção de uma especificidade da educação de adultos com base em estratégias e procedimentos de diferenciação didáctica. É a condição para que a educação de adultos possa libertar-se da sua condição de “refém” da forma escolar”* (Canário, 2008, p. 107). É necessário abonar o carácter emancipatório e transformador que a educação de adultos pode ter,

assumindo as dificuldades que os adultos e os jovens têm em arrogar posturas autónomas, em criticar e em opinar. A educação formal limita as possibilidades de liberdade criativa, dando respostas certas e anulando a experimentação e formulação de hipóteses. Assim, é imprescindível libertar a educação de adultos da sua situação de “refém” do modelo escolar. Para isso acontecer, é fundamental a humanização dos processos de desenvolvimento, das metodologias e dos objectivos envolvendo os sujeitos na construção dos seus percursos de vida e aceitando os desafios que a sociedade actual impõe. Por fim, importa citar, a convicção de Finger (2008) relativamente ao futuro da educação de adultos quando enfatiza que “o *turbo-capitalismo* terá inevitavelmente um fim, sobretudo se pensarmos nos limites ecológicos à globalização económica” (p.29).

### **3- O trabalho enquanto espaço/tempo de aprendizagem**

*“Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria acção, media, regula e controla o seu metabolismo com a Natureza. (...) Pressuponho o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais do que um arquitecto humano com a construção dos favos das suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquitecto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efectua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objectivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua actividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. (...) Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho.”*

(Marx, 1867, pp. 149-150)

Entender o trabalho enquanto princípio educativo significa remeter para a relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o carácter formativo do trabalho e da educação como acção humanizadora, por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano.

Analisando o excerto de Karl Marx, é importante referir que trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objectivos, das necessidades humanas. Por conseguinte, o homem distingue-se dos outros seres



pelo trabalho transformando a natureza a seu favor e transformando-se a si mesmo. Enquanto os outros animais nascem adaptados à natureza, trazendo biologicamente os instrumentos necessários à sua subsistência (possuem uma natureza dada), o homem tem de adaptar a natureza a si e às suas circunstâncias para conseguir produzir a própria vida. Uma vez que tem uma natureza adquirida, o homem somente subsiste porque é capaz de agir sobre o meio em que vive transformando-o com o fim de satisfazer as próprias necessidades. Esta acção através da qual o homem permite-se a si mesmo existir, é chamada de trabalho.

O trabalho e a educação são elementos essenciais no processo de construção do sistema capitalista. O trabalho agora, diferentemente da visão grega, passa a ser visto como meio necessário para conquista da cidadania. Na verdade, todo sistema educacional estrutura-se a partir da questão do trabalho, uma vez que o trabalho é a base da existência humana. A própria sociedade estrutura-se em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho. O trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria forma de ser dos humanos na medida em que é pela acção vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Isto significa que o trabalho é muito mais do que emprego, é a forma do ser humano expressar a sua humanidade e vai muito além do modo de produção capitalista. Explicita o modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva.

Segundo Rui Canário (2008), *“novos modos de pensar e organizar os processos de trabalho fazem apelo a novos tipos de saberes, nomeadamente: trabalhar em equipa, pensar à escala da organização no seu todo, agir estrategicamente a partir de raciocínios de antecipação. A formação transforma-se, assim, numa componente essencial da gestão e mobilização dos recursos humanos, no interior da organização de trabalho”* (p. 44). Neste prisma, os contextos de trabalho são fulcrais no desenvolvimento formativo e essenciais para que a experiência seja o “palco” da aquisição de saberes, sendo que para tal é premente *“fazer do próprio exercício do trabalho um objecto de reflexão e de pesquisa”* (Canário, 2008, p. 45).

Assim, em que medida e em que situações o trabalho é educativo? O local de trabalho entendido como espaço de formação comporta a ideia de que o trabalho tem um grande potencial educativo. O meu percurso profissional atesta esta perspectiva, uma vez que aprendi a ser professora observando, experimentando, reorganizando saberes, adaptando estratégias e ajustando recursos metodológicos no local de trabalho. Encaro o trabalho enquanto espaço/tempo de aprendizagem que permite a apropriação e actualização de fundamentos científicos, a auto-análise e o crescimento profissional mediante um processo de tentativa - erro. Daí que as aprendizagens

realizadas em contexto de trabalho possam ser decisivas para a concretização de novos saberes que contribuem para a formação integral do professor e para a sua emancipação. Isto indica que *“a prática do reconhecimento de adquiridos experienciais tem como fundamento não apenas, nem sobretudo, a cumulatividade das experiências vividas, mas a capacidade do sujeito para as tirar e reelaborar, integrando-as como saberes susceptíveis de serem transferidos para outras situações, integrando-as na unidade global que representa o processo de autoconstrução da pessoa”* (Canário, 2008, p. 112).

Neste prisma, a escola além de ser um espaço vital de socialização profissional é, também, o local onde os professores aprendem a sua profissão, aprendem a ser professores com outros colegas e com os próprios alunos, uma vez que estão *“permanentemente na situação de aprendentes que se formam na acção”* (Canário, 2008, p. 142). Os profissionais de educação, neste encadeamento, deixam de ser encarados apenas como aqueles que ensinam, passando a ser vistos como aqueles que aprendem enquanto ensinam. O processo de escuta activa, baseado na interactividade entre os diferentes intervenientes, é aqui a pedra angular que dá acesso à aprendizagem e à auto-transformação na acção. Neste sentido, *“assiste-se, assim, a uma redefinição da identidade profissional dos professores que se desloca de uma centração nos saberes disciplinares, para uma centração numa dimensão educativa do tipo humanitário do professor docente”* (Canário, 2005, p. 148).

A escola pode ser entendida como um campo de aprendizagem, mas também como um campo de sofrimento. Enquanto professora tenho testemunhado que a escola exige cada vez mais competência, dedicação e uma grande capacidade de adaptação perante as diversas situações impostas pelo próprio ritmo de trabalho. Segundo Rui Canário (2005), a escola e a profissão docente atravessam uma dupla crise e *“no centro desta crise da educação que deve ser entendida como uma crise da escola, estão, naturalmente os professores. As profundas transformações registadas ao nível dos sistemas incidiram, também, sobre este grupo profissional, estando na origem da generalização de um fenómeno designado por mal-estar-docente”* (p. 122). Este mal-estar representa as ambiguidades que perpassam as práticas dos professores e *“corresponde a um processo de crise identitária dos professores que é o resultado da convergência de vários factores: (...) o progressivo desencantamento da escola; (...) desvalorização do estatuto social desta profissão; (...) proletarização do ofício do professor; (...) democratização de acesso e a progressiva heterogeneidade dos públicos escolares”* (Canário, 2005, p. 122). Estes factores produzem no professor lamentações que se traduzem numa “luta” quase diária no sentido de resolver problemas novos e de encontrar novas técnicas de ensino para melhoria de sua

actuação. O professor é, também, envolvido pela mudança embutida pela educação contemporânea, que penosamente o rotula culpando-o (com alguma frequência) pelo fracasso escolar do aluno. Discutir o sofrimento docente passa, deste modo, por compreender que o seu possível sofrimento está vinculado à sua realidade social e política e directamente relacionado com as condições de trabalho e com os processos de mudança dos sistemas escolares. Como salienta Rui Canário (2005) *“a situação profissional dos professores mistura elementos de afirmação profissional com lógicas de desvalorização e de controlo autoritário da profissão. A existência deste tipo de tensões conduz a que a própria imagem pública do professor possa ser encarada de formas muito contraditórias, oscilando entre a visão da mais bela profissão do mundo, ou de uma profissão desgastante, esgotante ou mesmo perigosa”* (p. 123). Por um lado, a imagem de uma profissão nobre e de um professor reflexivo, por outro lado, uma imagem sombria da profissão recaindo sobre as dificuldades dos professores em gerirem os novos desafios da escolarização. Os professores encontram-se, muitas vezes, cercados pelas novas regras de funcionamento de um mundo do trabalho pautado por políticas que privilegiam certos modos de viver e certos modos de trabalhar. Parece, então, que o sofrimento está relacionado com situações para as quais o professor não entrevê caminhos, alternativas, conexões e acolhimento. Define-se aqui o professor como problema e o aluno, também, como problema enquanto vítimas de um sistema que não está adequado e ajustado às necessidades reais destes dois actores do ensino.

Cabe agora indagar sobre o sofrimento profissional tendo em conta que este é produzido na intersecção de múltiplos vectores. De que sofre o professor/formador? Que tensões marcam negativamente a sua profissão? Que factores criam sofrimento? Que relação existe entre formação, identidade e sofrimento profissional?

Urge compreender como as políticas influenciam de uma forma negativa as práticas educativas e provocam sentimentos que deixam o professor numa situação fragilizada. *“A vivência profissional dos professores encontra-se profundamente marcada pelos dispositivos e disposições objectiva e subjectiva à produção e reprodução de um sofrimento profissional, por vezes consentido”* (Correia, 2009, p.20). Na perspectiva de José Alberto Correia, as actuais medidas de gestão política da profissão pressupõem a existência de uma relação directa entre a acção individual de cada professor e os resultados dos sistemas educativos e colocam os desempenhos e os envolvimentos profissionais sob suspeita. A profissão docente tem sido desgastada neste processo, já que, por um lado, atribui-se à educação um conjunto impossível de missões que pelo modelo adoptado pela escola se tornam em missões individuais de cada professor e, por outro lado, estas missões são invisíveis e frequentemente

vividas sob o signo do fracasso profissional. Assim, *“a escola é um poderoso produtor de sofrimento. (...) O elo entre a aprendizagem e a felicidade quebrou-se”* (Correia, 2004) e o professor vê-se engastado nesta penosa realidade. Custa-me imenso encarar a escola como algo que gera sofrimento, mas esta é uma verdade incontornável que tenho observado ao longo dos anos através de colegas, e que eu própria tenho vivenciado. De facto, tem-se assistido a uma tendência cada vez maior para que o professor deixe de ser um sujeito importante do funcionamento do sistema, para se tornar um dos seus elos mais fracos.

Acredito ser imperativo que os professores façam da escola um espaço de diálogo e liberdade, onde todos, sociedade, família, professores, alunos se assumam como cidadãos de pleno direito e sintam alegria e prazer. Contudo, as questões que se colocam são: como consegui-lo? Com que instrumentos? Que recursos? Que metodologias? Que inovações são imprescindíveis ao funcionamento ou à transformação do sistema?

As linhas que se vão seguir tentam traçar as dinâmicas produtoras de sofrimento profissional (Correia, 2009), dando especial atenção às *“dificuldades com que os professores se confrontam para estabilizarem as relações entre a vida pessoal e a vida profissional e para incrementarem instâncias de mediação que regulem as relações entre os “discursos privados” da vivência privada da profissão e a sua expressão pública, estão na base do desenvolvimento de dispositivos de auto-contenção e de evitamento dos litígios que agravam o sentimento de auto-exclusão, ao mesmo tempo que o tingem de ambiguidades e contradições a que o equilíbrio pessoal e profissional não pode manter-se alheio”* (Correia, 2009, p. 23). O professor vê-se, assim, confrontado com a indispensabilidade de encontrar estratégias racionais de protecção a fim de salvaguardar, também, a sua própria identidade profissional. A escola *“deixou, de facto, de ser um espaço comum, criador de identidades partilháveis, para se tornar num espaço projectivo de subjectividades que não podem, todavia, exprimir-se como tais”* (Correia, 2009, p. 23).

### III- Análise da dimensão empírica de práticas profissionais

#### 1. Objectivos do Projecto e metodologia utilizada

Quanto melhor se compreenderem as dinâmicas profissionais dos educadores de jovens e adultos e os factores que possam dar origem ao sofrimento profissional, melhor se podem identificar os sentimentos que perpassam o processo de trabalho do professor/formador e as estratégias usadas para o superar.

Neste processo de conhecimento das crenças, opiniões, atitudes, dilemas e sentimentos sobre sofrimento profissional, são analisadas percepções de quatro pessoas: dois professores/formadores de jovens e adultos (que conheci durante o meu percurso profissional) e dois técnicos de RVC (colegas do curso de mestrado), de várias áreas disciplinares e de diferentes gerações. Têm uma experiência lectiva/formativa/ profissional muito significativa e heterogénea, que oscila entre os sete e os vinte anos de tempo de serviço. Todos foram contactados previamente para saber da sua vontade em participar neste projecto, bem como da cedência de autorização para a análise das entrevistas, que foram gravadas em registo áudio e transcritas na sua integridade (anexo 3). Assim, porque a entrevista não se pode confundir com uma conversa informal, supõe uma conduta estratégica. A opção pela entrevista semi-directiva está relacionada com o facto de permitir aprofundar detalhes através dos comentários dos participantes e relançar questões ajudando-os a descrever ou explicar respostas. Neste sentido, e porque vejo na entrevista face a face uma das formas mais comuns e poderosas de compreensão da natureza humana, foi criado um esquema de entrevista (anexo 1) e um guião para realização da mesma (anexo 2).

As temáticas adoptadas derivam das questões levantadas em torno do sofrimento profissional nos educadores de jovens e adultos e dos técnicos de RVC e do teor das entrevistas. Na análise e interpretação das entrevistas, que deram origem à definição das categorias, recorre-se à técnica de análise de conteúdo, que segundo Vala (1986) é uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências sociais e humanas. O objectivo é sistematizar a informação patente nas entrevistas elaborando categorias que permitam a construção de um quadro conceptual. Assim, procedeu-se a uma análise categorial, que pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, definida por Bardin (1977, p. 37) como “*o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem*” e à transcrição de excertos directamente relacionados com cada uma das categorias. Os interlocutores foram codificados com letra e número: E1 e E2 para os dois

professores/formadores e E3 e E4 para os dois técnicos de RVC (Quadro 1) de modo a assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas.

## 2. Análise dos dados das entrevistas

As entrevistas foram analisadas tendo por base seis categorias: 1) Dificuldades/problemas; 2) Factores de sofrimento (origem); 3) Indicadores de sofrimento; 4) Estratégias (mecanismos de acção face às dificuldades; 5) Propostas; 6) Projectos futuros. Estas categorias possibilitam problematizar o que provoca sofrimento e os mecanismos accionados frente às dificuldades vivenciadas. Esta abordagem levanta, de imediato, as seguintes questões: O que é o sofrimento? O que está na base do sofrimento? De que sofre o professor/formador? Todos os professores/formadores sofrem do mesmo mal? De que forma é sentido o sofrimento? De que forma os profissionais de educação lidam com as dificuldades e o sofrimento trazidos pelo seu quotidiano? Que estratégias para ultrapassar o sofrimento? Que mecanismos? Onde estão as margens de autonomia?

No quadro que segue, explicitam-se as temáticas das categorias obtidas pelos testemunhos dos professores/formadores e dos profissionais de RVC, bem como os respectivos elementos conceptuais.

**Quadro 1**

Sofrimento profissional nos educadores de jovens e adultos

| Dificuldades/problemas   |  |
|--|--|
| E1 e E2  | E3 e E4  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leccionação de um CEF.</li> <li>• Conteúdos programáticos.</li> <li>• Comportamento/Indisciplina.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Condições de trabalho, precariedade.</li> <li>• Perversão do processo/medidas políticas.</li> </ul>   |
| Factores de sofrimento   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Burocracia excessiva.</li> <li>• Sistema – resultados e estatísticas.</li> <li>• Instabilidade profissional – precariedade.</li> <li>• Indisciplina.</li> <li>• Sistema – facilitismo: alunos vs</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema – metas.</li> <li>• Ética profissional – culpa.</li> <li>• Instabilidade das equipas de formadores.</li> <li>• Pressão.</li> <li>• Desmotivação dos formandos.</li> </ul> |

|   |   |
|---|---|
| professores.  |   |
| Indicadores   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stress.</li> <li>• Irritabilidade.</li> <li>• Instabilidade da vida pessoal.</li> <li>• Cansaço.</li> <li>• Desmotivação profissional.</li> <li>• Insónias.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stress.</li> <li>• Angústia.</li> <li>• Tensão – dificuldade em relaxar.</li> <li>• Descompasso entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado.</li> </ul>  |
| Estratégias (mecanismos de acção face às dificuldades)  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologias centradas numa educação informal e não formal.</li> <li>• Dedicção e empenho extraordinário – mais horas de trabalho e menos tempo com a família.</li> <li>• Envolvimento dos encarregados de educação.</li> <li>• Pesquisa.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologias centradas numa educação informal e não formal.</li> <li>• Auto-reflexão e auto-análise.</li> <li>• Reciclagem de metodologias.</li> </ul>   |
| Propostas   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maior investimento na formação de professores.</li> <li>• Alargamento das margens de autonomia.</li> <li>• Penalização das faltas de assiduidade.</li> <li>• Envolvimento de toda a comunidade educativa.</li> </ul>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição do campo da educação e formação de adultos.</li> <li>• Diversificação das ofertas formativas.</li> <li>• Acompanhamento do trabalho dos técnicos.</li> <li>• Reuniões semanais das equipas formativas.</li> <li>• Investimento na qualidade humana.</li> </ul> |
| Projectos futuros   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade em equacionar o futuro.</li> <li>• Ausência de projectos.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuidade pedagógica e profissional.</li> <li>• Dificuldade em equacionar o futuro.</li> </ul>  |

Fonte: quadro elaborado no âmbito deste trabalho projecto.

Seguidamente, apresentam-se as informações recolhidas através das entrevistas realizadas e a análise das categorias para o caso dos professores/formadores e para o caso dos profissionais de RVC, em separado, de modo a facilitar a leitura. Neste âmbito, afiguram-se apenas os dados que se mostraram mais pertinentes para a concretização dos objectivos inicialmente expostos.

## **2.1. Para o caso dos Professores/Formadores**

### **Categoria um - Dificuldades/problemas**

Nesta categoria são apresentadas três dificuldades: leccionação de cursos de educação e formação de jovens (CEF); conteúdos programáticos; comportamento/indisciplina.

A leccionação de cursos de educação e formação de jovens foi apresentada como uma dificuldade para os dois entrevistados através das seguintes afirmações: *“Ano em que leccionei um CEF”*. (E1) e *“Há cerca de três anos tive uma turma de CEF que me trouxe dificuldades”*. (E2)

Esta dificuldade prende-se com as lacunas cognitivas dos alunos que frequentam este tipo de percurso e com a falta de atenção e concentração:

- *“Os alunos não ouviam, brigavam uns com os outros e não estavam atentos. (...) Não havia momentos de concentração”* (E1) e *“não gostavam de estar fechados no espaço da sala de aula”*. (E2). Estas afirmações permitem constatar que os cursos de educação e formação (CEF), apesar de serem anunciados (Despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho) como uma oportunidade de conclusão da escolaridade obrigatória, através de um percurso flexível e ajustado aos interesses dos alunos e a uma entrada qualificada no mundo do trabalho, causam problemas aos professores/formadores e permitem um questionamento crítico desta modalidade de formação. Este Despacho documenta que *“tendo presente o elevado número de jovens em situação de abandono escolar e em transição para a vida activa, (...), importa garantir a concretização de respostas educativas e formativas, indo de encontro às directrizes do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar”*. Contudo, esta formação, situada ao nível das medidas estratégicas para potenciar as condições de empregabilidade, parece ostentar contrariedades em assumir-se como uma resposta prioritária para os jovens.

A segunda dificuldade apontada são os conteúdos programáticos que, sendo desajustados, não vão encontro dos destinatários e não permitem a aquisição de



competências escolares, técnicas, sociais e relacionais, como se depreende na seguinte afirmação: *“Aqueles miúdos não percebem e não encaixam conteúdos programáticos”*. (E1) A tipologia destes cursos e a própria estrutura curricular não vai ao encontro da realidade dos alunos que os frequentam, não se afastando de modo significativo da via regular de ensino.

A indisciplina surge como uma dificuldade que impede o bom funcionamento das aulas, a aquisição de competências, a elaboração de tarefas e o cumprimento de regras e orientações. Trabalhar numa turma com problemas de comportamento significa trabalhar a dobrar, uma vez que além de planificar aulas é necessário preparar estratégias para enfrentar o mau comportamento e minimizar os seus efeitos colaterais. A dificuldade está, por um lado, em trabalhar com alunos que *“não sabiam estar numa sala de aula, não tinham regras, nem bases sociais”* (E2), por outro lado, em gerir *“os alunos que tinham dificuldades em concentrar-se, em elaborar tarefas, em seguir procedimentos”*. (E2)

### **Categoria dois – Factores de sofrimento (origem)**

Os participantes destacam os seguintes elementos que podem estar na base do sofrimento: Burocracia excessiva; Sistema – resultados e estatísticas e facilitismo: alunos vs professores; Instabilidade profissional - precariedade; Indisciplina.

Um dos factores de sofrimento é as horas de trabalho perdidas em burocracia, com todas as implicações inerentes que isso tem no trabalho de um professor/formador: *“ Parece que vivemos num ambiente de trabalho controlado pela burocracia e, para conseguirmos completar alguma coisa, é preciso ultrapassar uma verdadeira prova de obstáculos, quer seja o preenchimento interminável de documentos, fazer telefonemas aos encarregados de educação, reuniões e mais reuniões...”* (E1). Demasiada burocracia limita a acção dos professores, atrasa decisões, condiciona a produtividade e põe em causa o resultado final e o trabalho que é realmente importante.

O Sistema é referenciado como um dos factores que dá origem ao sofrimento profissional, como se pode depreender através das afirmações que se seguem: *“Culpabilizo o Sistema! Quer apenas resultados, estatísticas!”* (E1); *“O Sistema protege sempre mais os alunos do que os professores e isso sente-se todos os dias”*. (E2); *“ O Sistema deve ser responsabilizado, porque facilita muito a vida aos alunos (...) o caso da assiduidade e das faltas é um bom exemplo disso”*. (E2)

Os dois professores/formadores culpabilizam o Sistema, criticando as prioridades da política educativa, que ao centrar a sua acção em resultados,

estatísticas e números não valoriza o trabalho e a profissão docente e não penaliza a falta de assiduidade dos alunos.

A precariedade, marcada pela instabilidade profissional e pelas condições de trabalho, é destacada como factor de sofrimento, como se verifica através da seguinte proposição: *“Apesar de ter 20 anos de tempo de serviço, vivo em constante instabilidade. Só penso onde irei ficar colocada, se irei ficar colocada, que escola, que alunos, que disciplina (s) vou leccionar (...)”* (E2)

Há largos anos com vínculos precários e sem ter um único ano de carreira reconhecido, o elemento E2 continua numa situação volúvel, a trabalhar em regime de contratos, todos os anos numa escola diferente, que exige uma rápida adaptação e um rápido início das actividades (lectivas e não lectivas). A precariedade do trabalho coloca em causa a dignificação da profissão, desincentiva a formação e a qualificação e parece transformar a própria vida numa certeza adiada e intermitente que toma como refém a esperança num futuro melhor. Traz sofrimento que se manifesta na fragilidade de vínculos de relação laboral (contratos a prazo certo ou incerto, temporário) e nos horários de trabalho de grande variação e incerteza. A precariedade significa, também, para os professores/formadores dificuldades profissionais e pessoais conforme se pode deduzir da seguinte afirmação: *“Conjugar a profissão com a família tem sido um processo muito doloroso, uma luta pessoal que parece não ter fim”*. (E2)

A indisciplina é apresentada como mais um factor de sofrimento profissional, sendo encarada enquanto um “fenómeno relacional e interactivo que se concretiza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade” (João Amado, 1998, p.38). Os entrevistados explanam a indisciplina dos alunos enquanto factor de sofrimento, mediante as seguintes premissas:

- *“Não conseguia dar aulas do ponto de vista escolar”*. (E1)
- *“Há muita falta de pré-requisitos do ponto de vista cognitivo e do ponto de vista do saber estar numa sala de aula, e quem sofre com isso é o professor”*. (E1)
- *“Não conseguia lidar com a indisciplina, pôr ordem na turma”*. (E2)
- *“Os alunos tratavam mal os professores, o coordenador de curso e eu incluo-me na lista! Chegaram a insultar-me.”* (E2)

A indisciplina exige ao professor a articulação entre as destrezas técnicas (saber e saber ensinar) e os meios não autoritários de persuadir o aluno da necessidade de ordem e de regras. Esta tarefa revela-se muito difícil, uma vez que requer, por um lado, flexibilidade, assertividade, tempo e, por outro lado, uma

preocupação crescente em complementar os programas curriculares com a gestão do comportamento dos alunos.

### **Categoria três – Indicadores de sofrimento profissional**

Stress; irritabilidade; instabilidade da vida pessoal; cansaço; desmotivação profissional e insónias são os principais indicadores de sofrimento apresentados:

- *“Foi um ano horrível (...) fez-me ter muito stress, fez-me ter situações de tensão, fez-me ter irritabilidade”*. (E1)
- *“Esse sofrimento era transposto para fora, para casa, afectava-me,...”* (E1)
- *“Apenas cumpria calendário”*. (E1)
- *“Chega o mês de Agosto e não descanso (...)”* (E2)
- *“As coisas não estavam a correr como eu gostava, ao ponto de me sentir cansada e de andar mais angustiada”*. (E2)
- *“Cheguei a ter dificuldades em adormecer!”* (E2)

Estes indicadores fragilizam o professor/formador, contaminando a sua acção e o seu desempenho profissional, conduzindo-o a uma perda gradual de identidade. A grande instabilidade na classe docente é especialmente sentida no fim de cada ano lectivo, a 31 de Agosto, quando cessam os contratos. O temor de não ter colocação faz com que esteja sempre fortemente dependente das decisões da direcção escolar e das directrizes do Ministério da Educação. A incerteza e a dúvida em conseguir um contrato de trabalho, colocam o professor/formador em alerta constante e não o deixam descansar (mesmo em período de férias escolares). O cansaço, as insónias e a desmotivação face à declarada instabilidade profissional (que parece não ter fim) tornam-no vulnerável, empurrando-o para situações de stress e de irritabilidade. Estas situações prolongam-se para a vida pessoal e familiar. Por conseguinte, a angústia e o desencorajamento consentem um questionamento de índole ontológica: Quem sou eu enquanto profissional de educação? Será que expliquei bem este assunto? Será que podia ter feito melhor? Será que quero continuar a ensinar? Como é que a sociedade pode compreender que eu me esforço por ser melhor professor/formador todos os dias? A auto-reflexividade que deve caracterizar a profissão tem aqui uma importância extrema, permitindo ao professor/formador negociar consigo próprios diferentes tipos de motivação.

### **Categoria quatro – Estratégias (mecanismos de acção face às dificuldades)**

As estratégias adoptadas pelos entrevistados para agir face às dificuldades são: metodologias centradas numa educação informal e não formal; dedicação e

empenho extraordinário – mais horas de trabalho e menos tempo com a família; envolvimento dos encarregados de educação; pesquisa.

O elemento E1 explica que aproximou os conteúdos programáticos da realidade educativa dos alunos privilegiando *“as técnicas de educação formal e não formal... por tentativa e erro”*. O elemento E2 alargou as horas de trabalho, na escola e em casa, a fim de resolver as dificuldades e os dilemas profissionais: *“Despendi muito tempo do meu horário e retirei muito tempo à minha família, procurando estratégias e soluções milagrosas”*. Procedeu, também, a uma actualização científica sobre o fenómeno da indisciplina através de pesquisa e de uma leitura atenta e focalizada no tema/problema, como se pode inferir da seguinte afirmação: *“Li muito sobre indisciplina, experimentei, adaptei, inventei, transformei materiais...”*.

O professor/formador reúne várias estratégias para subsidiar a prática educativa face às dificuldades com que se depara. Estas estratégias devem ser dinâmicas e sofrer constantes reavaliações e readaptações buscando sempre novas formas de acção. O processo de reciclagem de conhecimentos deve ser constante de modo a possibilitar a experimentação, a invenção e a transformação de materiais. Segundo os entrevistados, a pedra de toque para ultrapassar as dificuldades e o sofrimento trazido pelo seu quotidiano centra-se num investimento sério nas técnicas de educação formal e não formal e num alargamento das horas de trabalho. Isto significa levar (mais) trabalho para casa e ter menos tempo para a família. Estas estratégias, que podem ser eficazes, não são receitas prontas. A liberdade e criatividade é aqui fundamental, uma vez que cabe ao professor/educador procurar alternativas no âmbito da especificidade da sua disciplina e das dificuldades com que se depara.

### **Categoria cinco – Propostas**

Questionados sobre eventuais propostas para que não se criem problemas aos professores/formadores, os entrevistados apresentam quatro sugestões: maior investimento na formação de professores; alargamento das margens de autonomia; penalização das faltas de assiduidade dos alunos e envolvimento de toda a comunidade educativa.

O elemento E1 explica que *“devia haver mais formação para os professores”* e que, na sala de aula, *“as margens de autonomia deviam ser maiores”*, ressaltando a importância da *“consciencialização de professores”* e o envolvimento *“de toda a comunidade educativa”*.

O elemento E2 centra as suas propostas nos alunos, clarificando que *“é preciso mais rigidez na assiduidade”*. Para que a aplicação de medidas mais

inflexíveis, relativamente à assiduidade, seja possível, é necessário penalizar e castigar: *“os jovens devem ser penalizados”* e *“castigados pelos abusos”*.

### **Categoria seis – Projectos futuros**

Os participantes revelam pouca esperança face ao futuro, dificuldade em equacionar a vida profissional e ausência de projectos, como se pode antever no seguinte excerto: *“Não vislumbro melhores dias e não tenho muita esperança para os próximos anos”*. (E2)

## **2.2. Para o caso dos Profissionais de RVC**

### **Categoria um - Dificuldades/problemas**

Nesta categoria são expostas duas dificuldades: condições de trabalho- precariedade e perversão do processo/medidas políticas.

A precariedade, expressa pela fragilidade dos vínculos contratuais, pela instabilidade financeira e pela falta de condições de trabalho, transporta as seguintes dificuldades: *“Trabalho por contrato há sete anos”* (E4) e *“Chego a estar meses sem receber”*. (E3)

A segunda dificuldade apontada centra-se: a) nas medidas políticas desajustadas: *“ultrapassou-se a filosofia com a qual foram criados os CNO”* (E3), uma vez que *“não há formações, à medida das pessoas”* (E3) e que *“o tipo de público que temos é (...) pouco informado, alguns frequentam a formação por obrigação. Muitos deles estão desempregados”* (E4); b) nas metodologias adoptadas, na medida em que *“não há respeito pelas vivências do adulto, pelos seus interesses”* (E3) e c) na falta de formação das equipas: *“de conhecimento de alguns profissionais sobre o que é o RVCC de adultos”*. (E4)

### **Categoria dois – Factores de sofrimento (origem)**

Os participantes apresentam os seguintes elementos que podem estar na base do sofrimento: sistema – metas; ética profissional – culpa; instabilidade das equipas de formadores; pressão; desmotivação dos formandos.

As premissas que se seguem aclaram o primeiro factor de sofrimento: *“Faço parte de um sistema do qual não acredito”* (E3); *“Culpabilizo o sistema porque é como é, e por não encontrar alternativas e por não dar folgas nem permitir outras práticas”* (E3) e *“Culpo o sistema, que me leva a entrar em caminhos em que não acredito”* (E4). O elemento E3 acrescenta que *“(...) trabalhar por metas”* (E3) é, também, um factor

que provoca sofrimento profissional devido à tensão que o técnico sente para atingi-las e à reflexão necessária sobre os métodos de trabalho e materiais mais adequados.

A culpabilização é outro factor que dá origem ao sofrimento e que é enunciado da seguinte forma: *“Também me culpabilizo, não por aquilo que faço, mas por sentir que, por vezes, estou a ajudar um sistema que não funciona (...) e culpabilizo-me por essa falta de ética comigo mesma”*. (E3) Este processo de auto-culpabilização deve-se, também, à dificuldade em aplicar com rigor as normas estabelecidas, em servir os fins do mercado de trabalho e em fugir à lógica da cultura do desempenho.

O elemento E4 destaca a importância das equipas formativas e do bom funcionamento das mesmas para atingir determinados propósitos, explicando que a *“falta de coesão no que respeita ao trabalho em equipa”* gera sofrimento. A estabilidade das equipas é fundamental para a consecução de tarefas, *“ (...) sendo que é importante e é preciso união para atingir determinadas metas”*. (E4)

*“Tentar conciliar a pressão das metas e dos números com o trabalho que tenho diário com os adultos”* (E4) é uma tarefa delicada, que provoca sofrimento quando se tenta harmonizar as exigências profissionais, sem esquecer o trabalho quotidiano com os adultos.

Na perspectiva do entrevistado E4, *“lidar com a desmotivação dos adultos”* desencadeia sofrimento e exige ao profissional mais tempo (tempo que não tem) para encontrar novas estratégias de motivação e encorajamento dos formandos e para perceber qual a fonte desse desinteresse. Procurar soluções para a falta de motivação implica, também, um desgaste físico e emocional que pode conduzir à frustração ou à acomodação. Importa aqui que o profissional tenha uma perspectiva global das estratégias possíveis para poder optar por aquela que considere mais adequada, num determinado momento, no sentido de uma maior motivação dos formandos.

### **Categoria três – Indicadores de sofrimento profissional**

Stress; angústia; tensão – dificuldade em relaxar; descompasso entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado são os principais indicadores de sofrimento apresentados.

Quando o elemento E3 afirma: *“Quanto mais penso e mais trabalho, mais consciente fico da realidade envolvente e mais angustiada me torno”*, tornam-se visíveis os indicadores de sofrimento que se manifestam através do stress e da angústia. Quanto maior é o envolvimento no trabalho, maior se torna a noção da realidade profissional sentindo-se mais rapidamente os efeitos negativos dessa consciencialização. Gerir o stress e a angústia traz custos elevados para o técnico,

para os formandos e para o sistema de ensino: ansiedade, antagonismos e conflitos constantes, podendo empurrar o profissional para uma perda de autonomia e de capacidade de funcionamento social.

A tensão frente aos desafios educacionais colocados representa um indicador de sofrimento profissional, que se manifesta numa dificuldade em descontrair e descansar, como aponta o elemento E3: *“Tenho dificuldade em relaxar e isso prolonga-se por muito tempo”*.

A falta de apoio institucional representa um indicador de sofrimento que denuncia a inexistência de apoio externo. O entrevistado E4 enuncia este indicador quando afirma: *“Não me sinto acompanhada, sinto-me angustiada”*. Num contexto de incertezas face a mudanças educativas constantes, o amparo institucional torna-se fundamental.

O quarto indicador exposto refere-se ao descompasso entre o trabalho prescrito (tarefa) e o trabalho realizado (actividade), na medida em que *“o que é pedido para fazer é desvirtuado”*. (E4) Esta descoordenação entre o que é pedido e o que é possível realizar propicia sofrimento, uma vez que ultrapassa os recursos pessoais e impõe um esforço acrescido do técnico em responder adaptativamente às circunstâncias e às exigências de uma determinada situação.

#### **Categoria quatro – Estratégias (mecanismos de acção face às dificuldades)**

As estratégias adoptadas pelos entrevistados para agir face às dificuldades são: metodologias centradas numa educação informal e não formal; auto-reflexão e auto-análise; reciclagem de metodologias.

O elemento E3 reforça a importância do uso de práticas associadas à educação informal e não formal da seguinte forma: *“Sempre que é possível, fiz actividades para além do que é regular nos centros de novas oportunidades, desde clubes de leitura a secções de cinema”*. De facto, é necessário ultrapassar os limites dos sistemas formais de ensino e encarar a educação não formal como uma parceira no processo de aprendizagem ao longo da vida. Trata-se de um processo de aprendizagem, centrado no formando e nas suas motivações, através de actividades que têm lugar fora do ensino formal e sendo complementar deste. O entrevistado E3 desenvolveu, assim, métodos de aprendizagem participativos, baseados na experiência, na autonomia e na responsabilidade de cada um potenciando a criatividade.

O questionamento deve ser a base do trabalho de todos os profissionais da educação. O Elemento E4 destaca a importância de reflectir sobre o seu trabalho, de levantar dúvidas e de atender aos contextos em que trabalha, afirmando: *“Baseio-me*

*muito na auto-análise*”. A auto-análise permite um constante aperfeiçoamento e uma preocupação com a própria formação de forma contínua, para que possa contribuir, com os seus formandos, na descoberta de conhecimentos que os habilitem a ser autónomos e críticos.

A reciclagem de materiais é um mecanismo de resposta ao sofrimento que permite diversificar estratégias e renovar recursos: *“Reciclo metodologias, usando recursos diferenciados: filmes, leituras temáticas,...”* (E4) O reaproveitamento e ajustamento de materiais, enquanto estratégia de acção, auxilia o profissional no aproveitamento da aplicação de estratégias.

### **Categoria cinco – Propostas**

Interrogados sobre eventuais propostas para que não se criem problemas aos profissionais, os entrevistados apresentam cinco sugestões: definição do campo da educação e formação de adultos; diversificação das ofertas formativas; acompanhamento do trabalho dos técnicos; reuniões semanais das equipas formativas; investimento na qualidade humana.

O elemento E3 explica que *“o sistema deve alargar mais o que entende por educação de adultos”*, definindo melhor o papel e o estatuto profissional do educador de adultos. Propõe, também, uma maior diversificação das ofertas formativas clarificando que é necessário *“investir noutras ofertas formativas”*.

O elemento E4 defende um apoio social ao trabalho dos profissionais de educação, uma vez que *“os técnicos devem ser acompanhados no que respeita ao seu trabalho”*. Este apoio deve ser público e deve auxiliar na resolução de situações quotidianas e na gestão de conflitos.

A quarta proposta acentua a importância das equipas formativas reunirem com assiduidade, pois a troca de ideias e experiências é fundamental *devendo “existir reuniões semanais da equipa formativa para partilhar frustrações, receios, dúvidas”*.

Por último, *“deve haver da parte superior uma maior preocupação com a qualidade do que com a quantidade”*. Deve-se apostar na qualidade formativa e não em estatísticas e em números, ou seja: em dados quantitativos e em critérios de rentabilidade. A tónica deve estar em criar conhecimento e não em reproduzir informações. A qualidade está em saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes e em formar pessoas para pensar e agir com autonomia.

### **Categoria seis – Projectos futuros**

Os participantes revelam, por um lado, vontade de continuar a trabalhar com adultos e, por outro lado, dificuldade em equacionar o futuro. A continuidade



pedagógica e profissional é esclarecida pelo elemento E3 através da seguinte afirmação: *“Pretendo continuar na área de formação de adultos, especialmente na área da animação local e social”*. O entrevistado E4 reforça esta ideia, acrescentando que tem dificuldade em pensar no futuro: *“Não consigo traçar um projecto de futuro. Contudo como já tenho alguma experiência, espero manter o trabalho que tenho”*.

Face à impossibilidade de projectar o futuro, os dois entrevistados concentram-se em preservar o que já conquistaram profissionalmente, defendendo a continuidade pedagógica.

### **3. Discussão dos resultados**

A discussão dos resultados passa por dois momentos distintos: primeiro, comparação das categorias de análise; segundo, compreensão das fontes de sofrimento vivenciadas pelos profissionais de educação, comparando as estratégias usadas pelos quatro profissionais para o ultrapassar.

As seis categorias articulam-se entre si, criando as relações de reciprocidade necessárias à mobilidade temática e à concretização dos objectivos, anteriormente identificados. É porque os profissionais de educação sinalizam as dificuldades e os problemas com que se deparam no quotidiano, que se podem identificar os factores de sofrimento, os indicadores desse mal-estar e os mecanismos accionados para responder às barreiras profissionais e para actuar sobre o que agrega sofrimento. Esta articulação temática permite, também, a compreensão das propostas e das sugestões que podem conduzir ao bem-estar e a clarificação da (in)existência de projectos futuros.

As constatações iniciais apontam para a ideia de que o problema não é das pessoas, mas de todo um conjunto de políticas educativas que afectam a organização e funcionamento dos espaços de educação e formação. A forma como as políticas têm vindo a ser lançadas, conseguem transformar as práticas aliciantes dos profissionais em situações de sofrimento, colocando-os numa situação fragilizada. Os cursos de educação e formação são um exemplo disso. As medidas estão pervertidas. Existem professores que não alteram a sua acção, mas que depois se vêem confrontados com um conjunto de problemas de difícil resolução; outros que se demitem do seu papel; outros que oferecem resistência, mas que vão conseguindo algumas vitórias pelo relacionamento pessoal; e outros que sofrem. Dar aulas, a alunos desmotivados e com dificuldades, numa lógica paliativa não é solução. Dar mais escola vai desencadear mais problemas aos professores que estão no terreno, que dão a face. A verdade é que se, por um lado, os professores se queixam dizendo que o problema é dos alunos,

por outro lado, os alunos também se queixam culpabilizando os professores. Neste prisma, Rui Canário (2005) acrescenta que *“o défice de sentido é algo comum a professores e a alunos, prisioneiros, ambos e em conjunto, dos mesmos problemas e dos mesmos constrangimentos”* (p.87). Professores/formadores e alunos devem ser aliados no processo educacional, na medida em que a evolução do saber e do aprender depende do elo entre os dois com a finalidade única de fortalecer e unir os seus reais objectivos educacionais. Esta atitude pode contribuir plenamente para um processo de aprendizagem mais agradável e mais eficiente.

No fundo, o problema parece estar no sistema educacional com as suas medidas desajustadas, desvirtuadas daquilo que é a realidade escolar.

Os professores/formadores e os Técnicos de RVC apresentam dificuldades centradas na leccionação de cursos de educação e formação de jovens e nas condições de trabalho que levam à precariedade e à perversão do processo formativo.

Os CEF representam uma medida política problemática, que não conseguiu combinar a educação e a formação com a valorização dos alunos e com as suas motivações.

De acordo com o Despacho conjunto nº453/2004, Capítulos I e II, estes cursos conferem, em função das habilitações de acesso definidas para cada percurso formativo, uma dupla certificação escolar e/ou profissional. Contudo, cumprindo com o intuito de inserir os jovens na vida activa e de recuperar os défices de qualificação, oferece-se mais escola a este público e uma estrutura curricular, que integra quatro componentes de formação, nomeadamente, sociocultural, científica, tecnológica e prática em contexto de trabalho. Isto significa que continuam dentro do ensino formal, apesar de estarem integrados numa modalidade diferente. Significa, também, frustração e tensão para os alunos que procuram uma alternativa ao modelo escolar.

Estas emoções negativas trazem consequentemente problemas aos professores/formadores, que recebem alunos sem iniciativa, desmotivados e desacreditados na modalidade em que estão inseridos. Motivar estes alunos exige, dos educadores, uma aposta séria no questionamento e na investigação, valorizando as suas trajectórias pessoais e estimulando a integração e a cooperação. *“É a introdução de uma dimensão investigativa, que implica, como propõe Crozier (1995) passar de uma cultura de soluções, típica do modelo de racionalidade inerente à forma escolar, a uma cultura de problemas, ou, dito de outra maneira, privilegiar as perguntas por oposição às respostas”* (Canário, 2008, p.102).

A tarefa, que o professor/formador adopta nas suas práticas, de valorizar os conhecimentos prévios e de promover a pesquisa e o questionamento é essencial para ajudar os alunos a ingressar num mercado de trabalho cada vez mais exigente e

competitivo e é coincidente com o conceito, proposto por Paulo Freire (1975), de “educação problematizadora”, quando critica a forma escolar e sugere uma educação que funcione como instrumento de transformações sociais. Por esses aspectos, o aluno deve construir e pronunciar o seu próprio discurso, a sua própria palavra, e não apenas repetir o que ouve.

Esta dificuldade, relacionada com a leccionação de cursos de educação e formação de jovens, implica uma sobrecarga de trabalho para os profissionais de educação, nomeadamente nas adaptações curriculares, nos ajustamentos programáticos e na gestão da indisciplina. *“Nestas condições, uma grande parte do investimento profissional e afectivo (...) tem de ser orientado para a tentativa de criar um patamar mínimo de sintonia que permita a comunicação eficiente entre professores e alunos na sala de aula”* (Canário, 2005, p.125). Permite, também, problematizar as condições de trabalho e a precariedade enquanto instrumento de insegurança a nível pessoal e profissional.

É preocupante constatar-se que, após vinte anos de trabalho, o entrevistado E2 continua numa situação precária, sem qualquer vínculo laboral e sem perspectivas de futuro. Continua a ser aquilo que adquiriu no início da profissão: um número, que foi ganhando “terreno” (na lista de ordenação) ao longo dos anos, mas que não deixa de ser um número! Parece que a precariedade é inevitável para fugir ao desemprego ou para evitar a solidão. A outra face da precariedade é a subversão dos processos formativos e das medidas políticas, denunciada por metodologias desajustadas, pela falta de formação das equipas e por um ambiente social de cepticismo e de banalização.

Importa, também, compreender os principais factores que contribuem para explicar as vivências de mal-estar e clarificar como é que os profissionais conseguem reagir face às dificuldades lutando por minimizar ou contornar o sofrimento.

Através dos discursos analisados, verifica-se que há sofrimento sempre que os profissionais de educação se deparam com situações para as quais não vislumbram caminhos, alternativas, conexões e acolhimento.

Os quatro profissionais entrevistados organizam o seu discurso sobre a proveniência do sofrimento a partir de uma visão negativa do sistema educacional. De forma mais precisa, identificam vários factores que estão na origem da situação de sofrimento profissional, dos quais são reproduzidos os mais significativos:

- Falta de credibilidade no sistema;
- Burocratização da profissão;
- Concepção tecnocrática do trabalho docente;
- Debilidade das entidades formadoras face à nova realidade social;

- Massificação do ensino e as constantes alterações das metodologias pedagógicas;
- Problema das colocações (no caso do professor/formador) e a consequente desvalorização social do estatuto profissional.
- Longas e exaustivas horas de trabalho;
- Ineficiência dos mecanismos de controlo disciplinar (teoricamente existentes) e dificuldade de operar o controlo da turma;
- Desmotivação dos alunos e a recusa por aprender;
- Pressão para atingir metas;
- Auto-culpabilização.

Estes factores condicionam a produtividade e colocam em causa a dignificação da profissão. Esta desvalorização contribui para que esses profissionais apresentem sentimentos de desilusão, de desconcerto e de desencantamento com a profissão, deixando-os numa situação fragilizada. Os indicadores que seguem explicam de que forma é sentido o sofrimento:

- Stress;
- Irritabilidade;
- Cansaço;
- Angústia – ausência de amparo institucional;
- Insónias;
- Tensão acumulada – dificuldade em relaxar;
- Instabilidade da vida pessoal;
- Descompasso entre trabalho prescrito e trabalho realizado.

Estes indicadores são uma ameaça à identidade profissional, uma vez que, por arrastamento, o professor/formador, considerado até há bem pouco tempo, um dos pilares da sociedade, vê o seu estatuto drasticamente diminuído e consequentemente agravado por um desgaste brutal da profissão. Ao mesmo tempo em que são colocados num lugar de centralidade nos discursos políticos (Nóvoa, 1999), os educadores não encontram rescaldo social para os desafios que a empresa educativa lhes apresenta. Neste contexto, vão sendo criados discursos, a fim de produzir uma nova subjectividade em torno da figura do professor, por vezes depreciativa, num processo de crescente desvalorização social (Oliveira, 2004).

Esses sentimentos deixam claro que as actividades pedagógicas dos educadores são atravessadas por circunstâncias desfavoráveis que os forçam a

improvisar e reorganizar o trabalho prescrito, tornando-lhes o trabalho real totalmente descaracterizado quanto às suas expectativas, o que pode gerar um processo de permanente insatisfação.

Cabe aos educadores uma reflexão consciente das suas práticas, baseada numa atitude de auto-análise que permita aplicar mecanismos de acção face às dificuldades intrínsecas da profissão. Como refere Fernández (2005, p.94) as competências que actualmente são exigidas para trabalhar estão a tornar-se cada vez mais complexas, partindo de *“um fazer mental que exige raciocínio, linguagem, comunicação e, inclusivamente, um fazer ético que regule paixão e a compaixão humanas, assuma o sentimento e o consentimento no que produzimos”*, deixando de lado as competências exclusivamente mecânicas.

Os entrevistados, no que respeita a medidas estratégicas, partilham metodologias centradas numa educação não formal, evitando as limitações do sistema escolar que, na perspectiva de Canário (2008), *“funciona tendo por base a repetição dessas informações: a repetição pelo professor e, a repetição pelos alunos, como meio de aprender e como meio de provar que aprendeu”* (pág. 100). As restantes metodologias têm como ponto de partida a auto-reflexão, que deve auxiliar o educador na construção de um caminho que lhe permita reflectir sobre a própria formação, não só aquela que é adquirida na sala de aula, mas também a que acontece na sua formação quotidiana, conseguida através de pesquisas, leituras, discussões com colegas, contactos com a comunidade escolar e adaptações curriculares. Também Piaget (1977) reforça a importância da reflexividade e da responsabilidade do educador na preparação do material para os seus alunos, contribuindo com esta atitude para a promoção de uma consciência crítica e analítica. Neste âmbito, determinadas estratégias escolhidas pelos educadores, são utilizadas como estratégias de mediação a fim de realizarem as “manobras” necessárias como resposta ao trabalho prescrito imposto por cumprimento de metas e prazos e por obediência a normas e regras.

A mobilização de estratégias para superar ou minimizar o sofrimento permitiu aos entrevistados a construção de propostas/soluções centradas essencialmente no sistema educacional. O discurso foi apresentado a partir de três eixos: a necessidade de existir uma maior definição do campo da educação e formação de adultos; a importância em investir na formação dos educadores e na qualidade humana; a urgência de um acompanhamento mais próximo do trabalho dos educadores.

O primeiro eixo vai ao encontro com a seguinte inquietação de Finger (2008): *“O que pode a educação de adultos, nos dias de hoje, oferecer à sociedade”* (p.16)? Por um lado, é preciso pensar nos desafios colocados pela sociedade actual, por outro

lado, é premente repensar as metodologias, os objectivos, as práticas e os resultados que se prendem com a educação de adultos.

O segundo eixo fortalece o interesse da formação a partir da convicção de que é constituída por valores, suposições, quadros referenciais, *“pré-concepções e crenças pessoais; ancorada em experiências pessoais e profissionais já consolidadas; articulada às vivências de sala de aula e às experiências diárias em sala de aula”* (Lima, 2003, p.38). Assim, a formação dos educadores deve ser entendida como reflexão, pesquisa, acção, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica. Estes devem ser sujeitos em constante formação, ou seja, sujeitos aprendentes, procurando integrar o saber-fazer e os conhecimentos. Percebendo como esta formação se processa, Josso (2002) defende a necessidade de aprender pela experiência directa e de observar essas experiências para posteriormente se analisar se foram formativas. Deste modo, só se consegue estabelecer significação se os educadores estiverem realmente interessados em todos os actores do processo educativo, desenvolvendo uma aprendizagem baseada na experiência, pois *“a formação experiencial dá-se através do contacto directo entre o sujeito e o objecto, que origina normalmente, uma acção e resulta um saber real com aplicação prática no aprendente ”* Cavaco, (2002, pág. 33). Como dizia Paulo Freire (1997), é preciso construir uma nova qualidade que consiga acolher todos, sendo urgente pensar num investimento sério na qualidade humana e na formação dos educadores de jovens e adultos. Essa aposta deve partir da escola, oferecendo condições materiais, físicas e pedagógicas e formação contínua, principalmente para que os profissionais de educação possam reflectir sobre a sua prática. Cabe, também, ao sistema educativo melhorar as condições de trabalho, começando por combater a precariedade e promover a preparação e formação dos educadores. O sistema deve ter a responsabilidade de promover uma educação que seja capaz de ousar, de mudar e de se transformar, valorizando os seus profissionais de educação e o papel que têm numa sociedade cada vez mais globalizante.

O terceiro eixo alerta para a falta de apoio institucional aos educadores, que não se sentem acompanhados e não vêm o seu trabalho reconhecido. Isto significa que a ausência de apoios (institucional e externo) para enfrentar os conflitos do ambiente escolar e as dificuldades do quotidiano, vai acentuar o processo de culpabilização. Como afirmou António Nóvoa (2001), em entrevista, *“isto é um paradoxo absolutamente intolerável e tem criado para os professores uma situação insustentável do ponto de vista profissional, submetendo-o a uma crítica pública, submetendo-o a uma violência simbólica nos jornais, na sociedade, etc. o que é absolutamente intolerável. A inexistência na cultura contemporânea, pois, de apoio*

*social ao trabalho dos professores, de olhares que o situem como integrante de uma rede complexa de acontecimentos, continuará a sancionar os discursos que o colocam como o responsável pelo sucesso ou o insucesso da escola, num lugar de centralidade no qual a valorização da sua actividade praticamente inexiste” (p.11).*

A situação torna-se mais complicada quando lhes é pedido para pensar em projectos futuros. Os quatro entrevistados, atolados nas rotinas do dia-a-dia e nas enormes tarefas que lhes são atribuídas, estão mais preocupados com o presente e revelam uma enorme dificuldade em equacionar o futuro. Este embaraço em pensar e planear a longo prazo conduz à questão levantada por Rui Canário (2005) sobre a situação actual da escola: A escola tem futuro? Perante a impossibilidade de traçar o futuro da escola, Canário propõe problematizá-lo. *“Ou seja, é desejável agir estrategicamente, no presente, para que o futuro possa ser o resultado de uma escolha e não a consequência de um destino” (p.87).*

De uma forma geral, os entrevistados revelam um pensamento concordante na maioria das categorias, podendo-se afirmar que o que é válido para os professores/formadores é também válido para os técnicos de RVC.

O sofrimento nos educadores de jovens e adultos é, assim, produzido na intersecção de múltiplos vectores e está vinculado à sua realidade social e política. Os factores enumerados que incidem sobre o sofrimento profissional levam à contaminação das relações familiares e, principalmente, à progressiva desqualificação e ao não reconhecimento social do seu trabalho.

De acordo com José Correia(2009) *“estes profissionais vivem a sua actividade como um investimento pessoal onde dar aulas é dar-se aulas, envolver a sua pessoa numa actividade que, dificilmente, é reconhecida publicamente” (p.27).* Esta realidade cria uma relação ansiosa com a profissão, onde os educadores se vêem encurralados pelas novas regras de funcionamento de um mundo do trabalho pautado por políticas que privilegiam certos modos de viver e certos modos de trabalhar.

A partir das quatro lógicas argumentativas, apresentadas por Correia (2009), sobre as diferentes modalidades de enfrentar, exprimir e contornar o sofrimento profissional, estes profissionais parecem enquadrar-se no segundo modelo de interpretação, ou seja: na figura profissional do *“voluntarista inspirado”* em que o aprender implica entrega individual, inspiração e criatividade. O educador *“não é um representante das originalidades e das singularidades que habitam o campo educativo, mas está submetido a uma exigência ética que possibilita compreendê-las. (...) Ele só pode sobreviver nas margens da instituição, num espaço sempre fragilizado onde se torna possível produzir cumplicidades consideradas como imprescindíveis à gestão das contingências, de inovações e de mudanças” (p.32).*

Neste contexto, o sofrimento resulta da sobreposição da razão administrativa à ética da autenticidade, da veracidade e da *“criatividade inspirada”*.

Tendo em conta o exposto, é importante problematizar a escola, uma vez que está a ser encarada como fonte de sofrimento dos educadores, como um espaço de reconhecimento que demarca a reflexão e a acção daqueles que o povoam. É, assim, fundamental reflectir nas seguintes palavras de Gonçalves (2009):

*“Dotada de uma vontade que transcende a vontade daqueles que a habitam, encarada como um monstro burocrático-administrativo triturante, a escola já não é uma instituição. (...) Mas apresenta-se como uma criatura desarticulada que perdeu o sentido da sua missão, para apenas existir”* (p.24).

É preciso que a sociedade mude urgentemente o conceito de escola e procure ajustar as suas partes mais importantes (professores/formadores, técnicos de RVC e alunos) como parceiros e não como seres antagónicos nas suas práticas e acções. Segundo Canário (2005) *“a transformação da escola actual implica agir em três planos distintos:*

- *Pensar a escola a partir do não escolar;*
- *Desalienar o trabalho escolar;*
- *Pensar a escola a partir de um projecto de sociedade”* (p.88).

Estas três premissas remetem para a importância das aprendizagens conseguidas fora da escola e do impacto que podem ter no futuro; para a entrega pessoal na realização das tarefas encarando-as como fonte de prazer; para a promoção de uma escola que invista na qualidade humana e numa sociedade baseada em valores que impulsionem o bem comum.

Para finalizar, as entrevistas evidenciam as fragilidades dos educadores de jovens e adultos e as tensões e dilemas que perpassam o processo de trabalho destes profissionais. Legitimam-se através da crítica à intervenção do sistema no campo educativo que, por ser burocrática e homogénea, inibe a iniciativa dos educadores no que respeita à produção das mudanças imprescindíveis à sua adaptação aos novos contextos e desafios da escolarização.

Os educadores devem encontrar a melhor forma de organizar e estruturar o trabalho a fim de combater os efeitos negativos da profissão. Rui Canário (2008) faz referência a *“utensílios mentais”*, úteis no campo das práticas de formação, que designa por modos de trabalho pedagógico. Perante os factores de sofrimento definidos pelos entrevistados, é importante considerar as tipologias da formação de adultos, nomeadamente a forma interactiva-reflexiva de transmissão de saberes proposta por Lise Demailly. Esta forma incide sobre a diferenciação de saberes,



*“abrangendo iniciativas e modalidades de formação ligadas à resolução de problemas em contexto e comportando uma dimensão colectiva de aprendizagem” (p.129).*

Nesta linha de pensamento, cabe ao educador alargar horizontes no que concerne ao processo formativo. A adopção desta atitude vai favorecer a descentração das relações pedagógicas e a valorização das dinâmicas formativas informais.

## CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho pretendeu-se reflectir sobre o campo da educação de jovens e adultos pouco escolarizados, no decorrer do qual foi desenhado um quadro teórico que permitiu analisar empiricamente práticas profissionais, sinalizando o sofrimento profissional nos educadores de jovens e adultos.

O ponto de partida centrou-se no balanço da minha experiência profissional. O facto de reflectir sobre a própria acção, possibilitou confrontar-me com o meu modo de pensar, com as minhas concepções de vida, mundo e educação; com os meus desafios, medos e defesas; com as minhas escolhas e respectivas razões. Ajudou-me a perceber como me fui construindo profissionalmente e também pessoalmente. Identifiquei momentos marcantes da minha vida profissional, descrevi esses momentos e procurei explicar teoricamente a sua influência no meu desenvolvimento profissional. Senti-me uma verdadeira investigadora do meu percurso, no qual a “confusão” foi indispensável à aprendizagem e ao reconhecimento e melhoramento do que já sabia.

Tendo em conta que defendo uma perspectiva ampla da educação, privilegiei os processos de educação não formal recorrendo, através das entrevistas, a testemunhos de colegas e aprendendo com eles e com as suas experiências. Tratou-se de uma partilha intencional, muito importante para evoluir enquanto profissional. Esta partilha ajudou-me a fazer uma análise mais séria sobre a forma de ensinar, métodos e didácticas. Tornei-me numa profissional mais reflexiva, procurando o meu constante aperfeiçoamento e reforçando a minha formação contínua, no sentido de contribuir com os meus alunos na descoberta de conhecimentos que os habilitem a ser autónomos e críticos. Este processo auxiliou-me na libertação das correntes da subjectividade e na compreensão das minhas práticas, estabelecendo compromissos com a mudança e exigindo comprometimento, envolvimento, inovação e trabalho.

É valorizando a prática como elemento de análise e reflexão, cuja preocupação está centrada no quotidiano da sala de aula e nos problemas enfrentados pelos professores/formadores, que faz sentido analisar o sofrimento profissional nos educadores de jovens e adultos. Esta análise teve como pedra angular a identificação dos sentimentos que perpassam o processo de trabalho dos educadores, conduzindo-os a situações de mal-estar e posteriormente a sofrimento.

A partir das percepções dos entrevistados foram criadas seis categorias temáticas: dificuldades/problemas; factores de sofrimento (origem); indicadores de sofrimento; estratégias (mecanismos de acção face às dificuldades); propostas;

projectos futuros), que possibilitaram a problematização do que provoca sofrimento e a explicitação dos mecanismos accionados frente às dificuldades vivenciadas.

Os professores/formadores e os Técnicos de RVC apresentam dificuldades centradas na leccionação de cursos de educação e formação de jovens (encarados como uma medida política problemática) e nas condições de trabalho que levam à precariedade (o problema da colocação de professores e o tipo de vínculo contratual) e à perversão do processo formativo (metodologias desajustadas; falta de formação das equipas; ambiente social de cepticismo e de banalização).

Organizaram o seu discurso sobre a proveniência do sofrimento a partir de uma visão negativa do sistema educacional. Neste sentido, identificaram vários factores que estão na origem da situação de sofrimento profissional, dos quais destaco: falta de credibilidade no sistema; burocratização da profissão; debilidade das entidades formadoras face à nova realidade social; massificação do ensino e as constantes alterações das metodologias pedagógicas; problema das colocações (no caso do professor/formador) e a consequente desvalorização social do estatuto profissional; longas e exaustivas horas de trabalho; pressão para atingir metas; auto-culpabilização. Estes factores conduzem a sentimentos de desilusão, de desconcerto e de desencantamento com a profissão, deixando-os numa situação fragilizada em que vêem ameaçada a sua identidade profissional.

No que respeita a medidas estratégicas, verifiquei que partilham metodologias centradas numa educação não formal e na auto-reflexão. As propostas/soluções foram construídas em torno do sistema educacional, responsabilizando-o das mudanças necessárias para minimizar o mal-estar dos educadores. Importa ainda referir que estes profissionais não conseguem equacionar o futuro e elaborar projectos a longo prazo. Legitimam-se através da crítica à intervenção do sistema no campo educativo que, por ser burocrática e homogénea, inibe a iniciativa dos educadores no que respeita à produção das mudanças imprescindíveis à sua adaptação aos novos contextos e desafios da escolarização.

*“Este mal-estar docente materializa-se por modalidades diversas de desmotivação que abrangem o absentismo, o desinvestimento profissional, o acréscimo de doenças ligadas ao exercício da profissão, em suma, o refúgio em posturas profissionais de carácter marcadamente defensivo que configuram a construção de meras estratégias defensivas”* (Canário, 2005, pp.122-123).

Para combater esta realidade é preciso, da parte dos educadores, uma maior reflexão sobre as práticas pedagógicas através da introspecção, indagação e partilha de sentimentos e experiências, e da parte do sistema educativo, uma valorização crescente destes profissionais oferecendo-lhes amparo institucional e alargando as

suas margens de autonomia. Isto implica resgatar a confiança no trabalho dos professores, que tem sido fortemente abalada pelo sentimento negativo que a sociedade tem revelado em relação à escola e ao trabalho destes profissionais. Os discursos acusatórios (muitos deles completamente alheios às realidades educacionais) fragilizam os educadores culpando-os de todos os males do sistema. Temo, cada vez mais, que esta crescente culpabilização e responsabilização interfiram, por um lado, de modo irreversível no trabalho que realizamos (incluo-me na lista) todos os dias na escola e em casa, dentro e fora do horário lectivo e, por outro lado, nos reduzam à categoria de prestadores de serviços. Assim, e tendo em conta que a educação e a formação são fundamentais para o desenvolvimento do país, acredito que nenhum sistema educativo melhora enquanto hostilizar os professores.

Deste modo, é urgente humanizar o espaço de trabalho e criar condições de discussão e investigação das questões educacionais, abrindo um canal de diálogo com as dificuldades de ser educador num contexto social em veloz transformação.

Esta constatação reforça a necessidade de reflectir sobre a prática, sobre construir e reconstruir sua identidade profissional, descobrir os contornos do caminho, criar novos caminhos, analisar ensaios e erros, incertezas e decepções, enfim, renovar-se, entusiasmar-se, ousar. Caso esta necessidade não se concretize, *“é de temer que, ao fim de várias décadas de retórica oficial sobre a inovação e de mais recentemente se ter passado a enfatizar a importância do professor reflexivo, os professores, enquanto práticos reflexivos, possam ser, de alguma maneira, uma espécie e em vias de extinção”* (Canário, 2005, p.119).

O ensino é portanto uma actividade a longo prazo, que se desenvolve numa instituição específica, entregue a pessoas competentes e cuja finalidade expressa é permitir aos professores adquirir saber-fazer e saberes organizados e transmissíveis, desenvolvendo o seu espírito crítico. As escolas e os professores/formadores devem, por isso, trabalhar com maior autonomia sendo imprescindível a busca pelo profissionalismo e a valorização das prerrogativas da sua própria formação didáctico-pedagógica. Esta atitude permitirá desconstruir a imagem negativa e/ou estereotipada que o discurso educacional tem veiculando e minimizar o sofrimento e a insatisfação do fazer profissional nos educadores de jovens e adultos.

É preciso criar espaços e tempos de diálogo e reflexão crítica sobre a realidade, facilitadores de projectos de formação contextualizados que criem alternativas (soluções) para os problemas pessoais, profissionais e sociais dos professores, das escolas e da sociedade em que vivemos; reflectir sobre diferentes concepções, modelos e práticas de formação, desenvolvimento e aperfeiçoamento e questionar os novos papéis e exigências que se colocam aos professores/formadores.

Pelo exposto, considero-me privilegiada por ter a oportunidade de trabalhar com jovens e adultos. Não possuo ideias acabadas sobre a educação e formação de adultos, continuando a articular a minha experiência com leituras e a construir uma posição mais consistente sobre a educação de adultos no sentido de evidenciar a importância, que hoje atribuo, à formação experimental e o meu afastamento do modelo escolar. De facto, e na perspectiva de Illich, *“a educação de adultos não é a porção da educação tradicional que se aplica a adultos. É, antes, uma alternativa aos próprios processos de institucionalização, mercadorização e peritocracia. A educação de adultos é, assim, sinónima de aprendizagem, em oposição a educação formal”* (Finger e Asún, 2003, p.22).

Espero que os professores/formadores consigam possuir tempo, disposição e reconhecimento, institucional e social, para fazerem o seu trabalho da melhor forma possível e para, mesmo em condições adversas, brilharem na relação pedagógica, de jovens e adultos, dentro e, sobretudo, fora das salas de aula vencendo as contrariedades mais profundas. A escola não deve ser um lugar de sofrimento, de angústia e escuridão, mas um lugar de crescimento e construção que investe no contínuo diálogo para criar estratégias de melhorias na prática profissional e na qualidade de vida. É um facto que em poucas profissões se exige tanto de um profissional em termos éticos e talvez em nenhuma outra ocupação existam tantos objectivos decretados para o registro da identidade destes profissionais. Isto reforça a premissa de que não se devem condenar os educadores a beber da mesma cicuta a que o filósofo Sócrates foi obrigado só por pensar mais do que o poder constituído. Assim, *“o questionamento crítico e a tendencial superação da forma escolar constituem o caminho necessário para modificar a natureza do trabalho escolar”* (Canário, 2005, p.171). Não pode continuar a haver silêncios, meias-medidas ou hesitações à volta do sofrimento profissional nos educadores de jovens e adultos. Muito menos a relativização e uma postura de aceitação face à intensificada burocratização da actividade docente e a um controlo cada vez mais apertado, com tarefas administrativas adicionais, muitas delas não só supérfluas como também inúteis, transformam-se num factor impeditivo do próprio trabalho pedagógico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola (1991) *Historia da Filosofia*, Vol. I Editorial Presença, pp.97-144.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70, pp.37-38.
- BELLIER, Sandra (2001) *A Competência*. In P. Carré e P. Gaspar (dir). *Tratado das Ciências e Técnicas da Formação*. Lisboa: Instituto Piaget, p.257.
- CANÁRIO, Rui (2008). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui (2006). *Aprender sem Ser Ensinado. A importância estratégica da educação não formal*. In Conselho Nacional de Educação. *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, p. 207-267.
- CANÁRIO, Rui e CABRITO, Belmiro (Org.) (2008). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, Rui (2008). *O que é a Escola? Um olhar sociológico*. Lisboa: Educa. Porto: Porto Editora.
- CAVACO, Carmen (2002). *Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.
- CAVACO, Carmen (2007). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: complexidade e novas actividades profissionais*. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 21-34.
- CAVACO, Carmen (2009). *Adultos Pouco Escolarizados. Políticas e Práticas de Formação*. Lisboa: Educa. UI&DCE
- CORREIA, José Alberto (2009), *Sufrimento na Escola*. Palestra proferida na Universidade de Sergipe, Aracaju, Brasil.
- DELORS, Jacques (1996). *Educação – Um Tesouro a Descobrir*. Porto: Asa
- FINGER, Matthias e ASÚN, José M. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- FREIRE, Paulo (2003). *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, p.47.
- GONÇALVES, José Alberto (2009) *Sísifo/Revista de Ciências da Educação* n.º 8, pp. 25-26.

LIMA, Licínio (2003). Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. In AAVV, Cruzamento de Saberes e Aprendizagens Sustentáveis. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.38-40.

MARX, Karl (1867). *O Capital*, pp.149-150.

NÓVOA, António (2001). Entrevista pra TVE Brasil: o professor pesquisador e reflexivo. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, n.1, pp.11-19.

NÓVOA, A. (1992). Os Professores e suas Histórias de Vida. In: *Vidas de Professores. Coleção Ciências da Educação*, vol. 4. Porto: Porto Editora, p.17

OLIVEIRA, Dalila Andrade (2004). A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilidade. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol.25, n.89, p.1127-1144, set/dez.

PIAGET, Jean (1985). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 118.

PIRES, Ana Luísa de Oliveira (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática Educativa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 5-20.

REBOUL, Olivier (1982). *O que é Aprender?* Coimbra: Almedina.

SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (2006). *As Raízes Históricas dos Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas*. Lisboa: Educa/Unidade I&D de Ciências da Educação

## Legislação

Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46 de 14 de Outubro 1986

Despacho Conjunto nº 453/2004, DR 175, SÉRIE II, de 27 de Julho

Portaria 1082-A/2001 de 5 de Setembro - Rede Nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC)

Portaria 370/2008 de 21 de Maio - Regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades.

## **ANEXO 1**

### **Planeamento da entrevista**

#### **Propósito**

**Tema:** O sofrimento profissional nos educadores de jovens e adultos.

#### **Objectivos**

##### **Geral:**

- Compreender as dinâmicas profissionais dos educadores de jovens e adultos e os factores que possam despoletar/dar origem a sofrimento profissional.

##### **Específicos:**

- Conhecer as crenças, opiniões, atitudes e sentimentos sobre sofrimento profissional.
- Compreender as fontes de sofrimento vivenciados pelos profissionais de educação versus a sua actuação profissional versus paradoxos organizacionais enfrentados no desempenho das suas funções.
- Identificar os sentimentos que perpassam o processo de trabalho do professor/formador.

#### **Entrevistados**

- Professores/Educadores de jovens adultos e de técnico de RVC:
  - de várias áreas disciplinares;
  - de diferentes gerações.

#### **Meio de comunicação**

- Tipo-oral ( se consentida, gravada).
- Espaço: espaço reservado (uma sala) no edifício escolar ou noutro local.
- Momento: a definir com o entrevistado
- Tempo de Entrevista: mais ou menos 15 minutos

#### **Descrição do projecto**

- Referir a entidade que entrevista.
- Fazer uma referência ao projecto, aos objectivos, intenções.

#### **Consentimento**

- Solicitar o consentimento para a gravação da entrevista.



- Apresentar o consentimento por escrito sobre a gravação, possíveis futuras da conversa.

### **Aspectos a ter em conta na condução da entrevista**

#### **Decorrer da entrevista**

- Ajudar o entrevistado na expressão das suas ideias de forma clara;
- Ajudá-lo na focagem do assunto;
- Ajudá-lo na elaboração das ideias;
- Encorajá-lo nas suas ideias de pensamento;
- Estimular o entrevistado a dizer mais;
- Resumir oportunamente as ideias.

#### **Terminar a entrevista**

- Atender ao limite de tempo previsto;
- Abrandar o diálogo;
- Resumir as ideias principais;
- Agradecimento final.

#### **Tomar Notas**

- Anotar impressões da entrevista e ideias que a gravação não tenha captado.

## ANEXO 2

### Guião para realização da entrevista

| Objectivos   | Tópicos exemplos de questões  | Observações   |
|--|---|---|
| <p><b>Legitimar a entrevista:</b></p> <p>Informar sobre o âmbito do trabalho que conduziu à realização desta entrevista.</p> | <p>Como sabe, estou a frequentar um Mestrado em Ciências de Educação (Área de Especialização em Formação de Adultos) “Educação e formação de jovens e adultos pouco escolarizados”.</p>   | <p>- Frisar que se trata de um projecto</p>   |
| <p><b>Motivar o entrevistado:</b></p> <p>- Informar sobre a importância da participação do entrevistado.</p>                 | <p>Necessito da sua colaboração de modo a perceber o sofrimento dos educadores (dificuldades, tensões, dilemas, problemas) e identificar factores de sofrimento.</p> <p>O que é o sofrimento?</p> <p>O que está mal? O que esta na base deste problema?</p> <p>Que alternativas para agir frente às dificuldades e necessidades?</p>                          | <p>Esclarecer:</p> <p>- o objectivo da entrevista;</p> <p>- que não há respostas correctas ou erradas e solicitar o uso de maior sinceridade, sem qualquer tipo preocupação relativa a juízos de valor.</p> |
| <p><b>Categorias /temas</b></p>  | <p><u><b>Questão central</b></u></p> <p><b>Gostaria que me falasse de situações na sua vida profissional que associa a momentos de sofrimento.</b></p> <p><b>Questões de Relançamento:</b></p> <p>- O que aconteceu?</p> <p>- O que sentiu?</p> <p>- Dê exemplos</p> <p>- Como ultrapassou? Estratégias? Resultados?</p> <p>- Factores que desencadearam?</p> | <p>(Ajudar a descrever/explicar)</p>  |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   | <p>- De que forma está a influenciar práticas profissionais?</p> <p>- Culpabiliza-se ou culpabiliza o sistema?</p> <p>- Que sugestões/propostas para que se resolva o problema dos jovens e não se criem problemas aos professores?</p> <p>*Futuro profissional/como foi vivido</p> <p>*Projectos futuros</p> |  |
| <b>Utilização dos dados recolhidos</b>  | Os dados recolhidos serão tratados e analisados após transcrição da entrevista.   | Garantir a não difusão dos registos.                             |
| <b>Realizar uma breve caracterização do entrevistado.</b>                             | <p>Sexo</p> <p>Feminino                  Masculino</p> <p>Onde se situa a sua idade?</p> <p>Quantos anos de serviço docente tem?</p> <p>Que áreas curriculares lecciona?</p> <p>Exerce actualmente algum cargo de coordenação pedagógica? Qual ou quais?</p>  |  |
| <b>Recolher sugestões do entrevistado acerca dos tópicos a incluir na entrevista.</b> | Mais uma vez, agradeço a sua disponibilidade e colaboração, fundamentais para a consecução desta tarefa.  | Agradecer mais uma vez e valorizar o contributo do entrevistado. |
| <b>Concluir a entrevista.</b>   |   |  |
| <b>Agradecimentos.</b>  |   |  |
| <b>Reacções/sugestões</b>   |   |  |

### ANEXO 3

#### Transcrição das entrevistas

##### Entrevistado: E1

Profissão: Formador de CP e CLC, num Centro de Novas Oportunidades; leccionou durante quinze anos a disciplina de Filosofia no ensino secundário.

**QUESTÃO CENTRAL:** GOSTARIA QUE ME FALASSE DE SITUAÇÕES NA SUA VIDA PROFISSIONAL QUE ASSOCIES A MOMENTOS DE SOFRIMENTO.

- Na minha vida profissional associo situações de sofrimento ao ano que leccionei CEF, uma turma de 12 alunos com grandes dificuldades cognitivas e de comportamento, pelo facto de se juntarem todos numa sala de aula a solução foi muito pior ainda. Como professor não conseguia leccionar correctamente, não havia momentos de concentração entre os miúdos, nem dez minutos quanto mais noventa minutos seguidos, já que as aulas eram de noventa minutos. Esse facto trouxe-me transtornos, o sentimento de impotência por não conseguir dar a volta. O tipo de aulas que planificava, não conseguia atingir os objectivos, os alunos não ouviam, brigavam uns com os outros e não estavam atentos. Esse facto trouxe-me algum sofrimento a nível profissional porque não foi para isso que nós estudamos e tiramos um curso, não foi só para ser professor. Por isso que tivemos um estágio, tivemos uma preparação educativa para ensinar com rigor, incumbindo aulas participativas, em que se tentar dar aos educandos uma educação integral, mas nada disso conseguia por em prática por era realmente de todo impossível.

- Parece que vivemos num ambiente de trabalho controlado pela burocracia e, para conseguirmos completar alguma coisa, é preciso ultrapassar uma verdadeira prova de obstáculos, quer seja o preenchimento interminável de documentos, fazer telefonemas aos encarregados de educação, reuniões e mais reuniões.

- Atribuo alguma culpa nesta falha ao sistema, porque a forma como estes cursos de educação e formação de adultos funcionam, deixam muito a desejar. As escolas fazem uma espécie de diagnostico dos alunos que tem dificuldades no ensino dito regular, e depois junta esses miúdos numa turma e escolhe um CEF. Por vezes não são eles que escolhem o tema desse Curso CEF e muitos dos alunos não gostam dos temas . Estes alunos tiveram insucesso como alunos do ensino formal, e a solução, para eles foi dar-lhes mais ensino formal, o que é errado. Basicamente o que o sistema quer e que estes alunos não contem como estatística de insucesso , que era o caso ao saírem do sistema. Nós os professores é que pagamos, porque não há uma

devida preparação e planificação desses cursos. Eu não conseguia dar aulas do ponto de vista escolar porque esses miúdos não podem ter aulas do ponto de vista escolar, eles já conheceram o insucesso por causa disso. Eles começaram a ter dificuldades cedo, desde o 1.º ciclo, não foi só quando chegaram aos CEF, foi a partir daí que se formou uma bola de neve em que eles não tinham condições de estar ouvir um professor noventa minutos.

Então aquilo que eu fiz para tentar remediar a situação era deixar de parte todo o processo escolar demasiado formal, e ir de encontro daquilo que eles gostassem mais, como por exemplo documentários para analisar, aí já conseguia “dobrar” esses miúdos, e eles já conseguia ver e documentar. Seriam documentários que eles gostassem de ver, sobre natureza, ciência, cinema.

- Optei por utilizar filmes que fossem de encontro aos conteúdos programáticos, e foi a única forma de os dar, porque aqueles miúdos não percebem nem encaixam conteúdos programáticos. Há muita falta de pré-requisitos do ponto de vista cognitivo e do ponto de vista do saber estar numa sala de aula, e quem sofre com isso é o professor.

- Para mim foi um ano horrível, em termos de sofrimento como professor porque fez-me ter muito stress, fez-me ter situações de tensão, fez-me ter irritabilidade, coisas que nunca tinha experimentado. Andava muito mais nervoso, irritava-me com mais facilidade, ao ponto de por alunos na rua, coisa que nunca fiz antes, porque demonstrava perda de domínio na aula e era uma má estratégia. Esse sofrimento era transposto para fora, para casa, afectava-me não me senti realizado como professor, tudo o que tinha planeado para mim como ser professor não estava a ser concretizado de nenhuma forma, apenas cumpria calendário e não me sentia realizado do ponto de vista profissional. Ainda a outra questão que me causou sofrimento nesses cursos, nós já estamos habituados a muita burocracia, nesses cursos ainda temos mais burocracia. Eu fui coordenador desse curso, tínhamos uma reunião semanal para tentar consertar estratégias, mas não funcionavam, porque dar os conteúdos era um autêntico sofrimento, muitos deles não foram dados, talvez de 20 % e que foram dados.

- Foi nesse ano que vi a importância que a educação não formal e formal pode ter numa escola e no sistema de ensino, esse ano achei muito importante dominar técnicas que não dominada, que foi a minha custa e foi por tentativa e erro, que consegui dominar técnicas de educação formal e não formal.

Culpabilizo o sistema!

Sim, quase sempre, porque eu sentia-me preparado, repare nós assimilamos o sistema porque também fomos educados assim. Temos que fazer um esforço para

lutar contra o sistema, portanto, fazendo novamente apelo esse tipo de educação, fazendo um tipo de aulas diferente, e claro que isso implica de esforço do professor. O sistema quer apenas resultados, estatísticas, e o que me era pedido pelo conselho executivo ou direcção da escola era que os miúdos por favor não abandonassem.

**Sugestões para que se resolva o problema dos jovens e não se criem mais problemas aos professores.**

- Acho que devia haver mais formação aos professores para este tipo de situações, há teorias educativas que falam num outro tipo de ensino que não este e acho que passa primeiro por aí, por formação para este tipo de situações para que as aulas não sejam de forma alguma iguais a uma turma regular com miúdos que estão perfeitamente integrados. A formação e a consciencialização de professores e de toda a comunidade educativa para, este tipo de problemas acho que é um passo essencial

**Como vê o futuro próximo, tem projectos futuros?**

- Neste momento estou na formação e educação de adultos, passa-me um pouco ao lado isto, mas se tiver de dar aulas a turmas regulares ou a turmas com dificuldades vou com certeza apostar num outro tipo de leccionação, vou com certeza apostar numa forma diferente de ver o ensino/aprendizagem.

**Entrevistado: E2**

Profissão: Professora e formadora, contrata há cerca de vinte anos de serviço.

**QUESTÃO CENTRAL: GOSTARIA QUE ME FALASSE DE SITUAÇÕES NA SUA VIDA PROFISSIONAL QUE ASSOCIES A MOMENTOS DE SOFRIMENTO.**

- Há cerca de três anos atrás tive uma turma de CEF, do qual era directora de turma e que me deu imensos problemas, problemas estes de indisciplina. Não conseguia lidar com a indisciplina e não conseguia pôr ordem na turma. Miúdos com muita dificuldade de adaptação à escola, muito rebeldes e indisciplinados. Alunos que frequentaram muitas escolas e diferentes modalidades de ensino, mas que não se encaixavam em nada. Miúdos que fizeram muitas escolas e tive de intervir muitas vezes como directora de turma e chamar os encarregados de educação. Recorri aos Encarregados de Educação, procurando aproximá-los da realidade escolar dos seus filhos. Nesse aí acho que telefonei imensas vezes aos pais para comparecerem na escola, tive alunos que trataram mal quer coordenador quer professor da disciplina. Ao ponto de professores com 30 anos de serviço afirmarem que nunca tiveram tantos

problemas como naquele ano. Eram essencialmente problemas disciplinares, os alunos maltratavam verbalmente os professores e coordenadores das disciplinas e eu incluiu-me na lista. Chegaram a insultar-me. Não saberem estar numa sala de aulas, não tinham regras nem bases sociais, e não conseguiam seguir procedimentos. Recebia todos os dias, como directora de turma, participações disciplinares e queixas de colegas. Não gostavam de estar fechados no espaço sala de aula.

- A dada altura tive dificuldades em gerir a situação, e achava que as coisas não estavam a correr como eu gostava, ao ponto de me sentir cansada e de andar mais angustiada. Cheguei a ter dificuldades em adormecer! Houve uma altura (...) em que perdi a voz. Eram alunos que tinham dificuldades em concentrar-se, a elaborar tarefas e não gostavam de estar fechados no espaço sala de aula.

- Optei pelo diálogo com eles, falei muito com esses miúdos, despendi muito tempo do meu horário e retirei muito tempo à minha família, procurando estratégias e soluções milagrosas. Li muito sobre indisciplina, experimentei, adaptei, inventei, transformei materiais...e por fim eles abriam o jogo: explicaram que não gostavam do curso, que não gostavam das matérias, que não se identificavam com nada e falavam de situações que se passavam fora da escola.

Culpabilizo o sistema!

- Neste caso, a origem do problema está no sistema, que deve ser responsabilizado, porque facilita muito a vida a estes miúdos, o caso da assiduidade e das faltas é um bom exemplo disso, na maior parte dos casos eles não reprovam por faltas, e devido a estas situação eles sabem isso e fazem o que querem. O sistema protege sempre mais os alunos que os professores e isso sente-se todos os dias.

### **Sugestões para que se resolva o problema dos jovens e não se criem mais problemas aos professores.**

- É preciso mais rigidez na assiduidade, os jovens devem ser penalizados, devem ser castigados pelos abusos, de certeza que não haveria tanto abuso por parte deles. Deveriam existir nos currículos escolares uma disciplina que apostasse na vertente ética e comportamental. Uma disciplina séria que os preparasse para a cidadania. Não basta a formação cívica!

### **Como vê o futuro próximo, tem projectos futuros?**

- Não vislumbro melhores dias e não tenho muita esperança para os próximos anos, também devido à instabilidade económica que o país atravessa.

- Apesar de ter 20 anos de tempo de serviço, vivo em constante instabilidade, nunca sei onde vou ficar colocada. Todos anos tenho a situação de sofrimento que é saber

onde fico colocada, instabilidade anual, chega o mês de Agosto e não descanso, só penso onde irei ficar colocada, se irei ficar colocada, que escola, que alunos, que disciplina e depois é muito difícil conjugar toda esta realidade profissional com a família. É um processo extremamente doloroso.

**Entrevistado: E3**

Profissão: Profissional de RVC e Coordenadora de um Centro de Novas Oportunidades.

**QUESTÃO CENTRAL:** GOSTARIA QUE ME FALASSE DE SITUAÇÕES NA SUA VIDA PROFISSIONAL QUE ASSOCIES A MOMENTOS DE SOFRIMENTO.

- É sufoco termos de trabalhar por metas, depois e a institucionalização do Centro de Novas Oportunidades e cada vez mais com a rede do ministério público da educação nas escola, penso que estamos a perder a verdadeira educação de adultos. Pressão no sentido de passar diplomas. Não há respeito pelas vivências do aluno, pelos seus interesses.

- Há muita instabilidade das equipas e a rotatividade dos formadores. Depois é a alteração da filosofia do Centro de Novas Oportunidades que para mim não é apenas o instrumentalizar da situação e passar diplomas, e sim de que é preciso fazer uma verdadeira educação de adultos, à imagem das necessidades das pessoas, para uma participação de facto dessas mesmas pessoas. Essas são as minhas verdadeiras angústias. Enquanto profissional de RVC, um dos grandes calcanhares de Aquiles que o processo tem, é não haver formações, a medida das pessoas, daí a grande angústia de fazer as certificações parciais, porque depois não tenho unidades de formação para encaminhar as pessoas. Estes são os meus principais constrangimentos. Estes factos acontecem diariamente, é um sofrimento diário, quanto mais penso e mais trabalho, mais consciente fico da realidade envolvente e mais angustiada me torno. Sinto-me nervosa quando me questiono sobre a utilidade deste tipo de percurso, se vai ter mais valias, para além do diploma do certificado! É muito angustiante quando me questiono se será que de facto vai servir para as pessoas, se vai ter mais valias, para além do diploma do certificado! Sinto-me, principalmente quando me questiono Para mim educação de adultos é mais do que isso, mas de facto o que estamos a fazer e dar certificados às pessoas.

A angústia e estar a fazer parte de um sistema em que não acredito. Acredito no trabalho que faço, porque sei o que faço, e nas metodologias que utilizo, mas a sensação é de trabalho inacabado, havia muito mais para fazer, havia actividades a



desenvolver com os adultos com o objectivo de os levar a participar. Para mim não basta só certificar as pessoas...

### **Sugestões/estratégias**

- Nos centros onde tenho trabalhado, sempre que é possível, fazemos actividades para além do que é regular nos centros de novas oportunidades, desde clubes de leitura, secções de cinema, tudo que se possa imaginar e que leve os adultos a participação.
- Dou muito de mim quando estou com os adultos, não só para fazermos o processo mas procurando apoiar-los na sua auto descoberta, e naquilo que eles são capazes de fazer. Para assim poderem levar qualquer coisa para a sua vida de modo que possam agir, fazer qualquer coisa, isso é que é realmente educar adultos. Procurei motivá-los valorizando aquilo que sabem fazer.
- Tenho muita dificuldade em relaxar, e isso prolonga-se por muito tempo.
- Enquanto profissional, acho que às vezes sou mais impaciente com os adultos, e as vezes mais exigente, sabemos que nem todas as pessoas tem a mesma capacidade de se descolar da realidade, meta realidade, e às vezes tenho a sensação que as obrigo a fazer um exercício de se descolar daquilo que estão a viver, para pensar onde estão inseridos e como podem participar.
- Culpabilizo-me a mim e ao sistema! Ao sistema porque é como é, e por não encontrar alternativas e por não dar folgas nem permitir outras práticas. A mim culpabilizo-me, não por aquilo que faço, não por aquilo que quero que exige e que dou, sei que dou tudo o que tenho, e sei que estou bem é esse o caminho certo. A minha culpabilização vai no sentido de que por vezes sinto que estou ajudar um sistema que não funciona, e culpabilizo-me por essa falta de ética comigo mesma.
- O sistema deve generalizar, alargar mais o que é que entende por formação de adultos, passando especialmente pela desinstitucionalização dos Centros de Novas Oportunidades e pelas praticas de educação de adultos , não sendo só cursos e certificados de formação, não e passando certificados as pessoa que as educamos. Deve-se investir noutras ofertas formativas.

### **Como vê o futuro próximo, tem projectos futuros?**

- Pretendo continuar na área de formação de adultos, especialmente na área da animação local, social. É um trabalho óptimo porque se trabalha com pessoas, e corresponde a minha vaidade de trabalhar com pessoas.

**Entrevistado: E4**

Profissão: Profissional de RVC. Tem trinta e três anos. Contratada há sete anos.

**QUESTÃO CENTRAL:** GOSTARIA QUE ME FALASSE DE SITUAÇÕES NA SUA VIDA PROFISSIONAL QUE ASSOCIES A MOMENTOS DE SOFRIMENTO.

- Trabalho por contrato há sete anos e não vislumbro dias melhores. Trabalho com jovens e adultos e o tipo de público que tenho é pouco trabalhador, pouco informado, alguns frequentam a formação por obrigação. Muitos deles estão desempregados ou numa situação muito fragilizada.
- Hoje em dia, e apesar de tudo, há muita falta de conhecimento de alguns profissionais sobre o que é o RVCC de adultos. E isso é gritante, pois atrapalha o trabalho em equipa e põe em causa a figura do técnico na sociedade actual.
- Sinto que há falhas, há muita falta de coesão no que respeita ao trabalho em equipa. Sinto muita frustração em lidar com perspectivas diferentes no seio da equipa, sendo que é importante e é preciso união para atingir determinadas metas.
- Tentar conciliar a pressão das metas e dos números com o trabalho que tenho diário com os adultos. É muito complicado lidar com a desmotivação dos adultos.
- Contudo, é também complicado viver com desmotivação da equipa de formadores. Trabalhar assim é duplamente doloroso!
- Não posso deixar de culpar o sistema. Culpo o sistema porque me leva a entrar em caminhos que não acredito. É um sufoco e parece que nada posso fazer de objectivo.
- Não me sinto acompanhada, sinto-me angustiada. Por vezes, custa a adormecer. Tenho insónias e chego a desesperar.
- O que é pedido para fazer é desvirtuado. Não consigo entender muito bem o que por vezes me é solicitado. Por outro lado, sufoco com a estatística! ...pedem-me números, mas eu lido com adultos, com pessoas! O sistema esquece as pessoas. Quer números, metas, mais metas!!!

**Sugestões/estratégias**

- Procuro encontrar motivação fora da equipa formativa, dentro é impossível. A família tem sido um bom pilar. Os livros também...
- Tenho frequentado acções de formação e oficinas de trabalho prático para melhorar a minha acção.
- Procuro traçar objectivos de trabalho diários e individuais. Só assim consigo organizar o meu trabalho.

- Baseio-me muito na auto-análise. A reflexão, na minha profissão, é muito importante. Sem ela não avanço e não vou ao encontro do meu público.
- Reciclo metodologias, usando recursos diferenciados: filmes, leituras temáticas,... Os adultos e os jovens aderem e até dão sugestões!
- Os técnicos devem ser acompanhados no que respeita ao seu trabalho.
- Devem existir reuniões semanais da equipa formativa para partilhar frustrações, receios, dúvidas.
- Deve haver mais esclarecimento aos técnicos e aos adultos sobre todo processo, uma propaganda diferente. Deve haver mais informação. Só assim se consegue avançar e esclarecer todos os intervenientes.
- Deve haver da parte superior uma maior preocupação com a qualidade do que com a quantidade. Isso deveria ser fundamental, mas não é!
- Deve-se apostar mais nos atendimentos individuais. É mais trabalhoso, mas tem mais vantagens.

**Como vê o futuro próximo, tem projectos futuros?**

- Não consigo traçar um projecto de futuro. Contudo como já tenho alguma experiência, espero manter o trabalho que tenho. Até porque gosto imenso do que faço.
- Espero que não acabem os CNO. Se isso acontecer, vou ficar numa situação muito delicada.

#### Anexo 4

#### Análise de resultados (grelha conceptual, realizada após transcrição das entrevistas)

| Categorias                             | Entrevistados   |   |
|--|---|---|
|  | E1<br>(Professor/formador)  | E2<br>(Professor/formador)  |
| <b>Dificuldades/<br/>Problemas</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Ano em que leccionei um CEF”.</li> <li>- “Tratava-se de uma turma de 12 alunos, com grandes dificuldades cognitivas e de comportamento”.</li> <li>- “Não havia momentos de concentração entre os miúdos nem 10 minutos”.</li> <li>- “As aulas eram de 90 minutos”.</li> <li>- “Com o tipo de aulas que planificava, não conseguia atingir os objectivos”.</li> <li>- “Os alunos não ouviam, brigavam uns com os outros e não estavam atentos”.</li> <li>- “Aqueles miúdos não percebem nem encaixam conteúdos programáticos”.</li> <li>- “Parece que vivemos num ambiente de trabalho controlado pela burocracia e, para conseguirmos completar alguma coisa, é preciso ultrapassar uma verdadeira prova de obstáculos, quer seja o preenchimento interminável de documentos, fazer telefonemas aos encarregados de educação, reuniões e mais reuniões...”</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Há cerca de três anos atrás tive uma turma de CEF”.</li> <li>- “(...) miúdos com muita dificuldade de adaptação à escola, muito rebeldes e indisciplinados”.</li> <li>- “(...) alunos que frequentaram muitas escolas e diferentes modalidades de ensino, mas que não se encaixavam em nada”.</li> <li>- “Os alunos não sabiam estar numa sala de aulas, não tinham regras, nem bases sociais”.</li> <li>- “Eram alunos que tinham dificuldades em concentrar-se, em elaborar tarefas, em seguir procedimentos”.</li> <li>- “Não gostavam de estar fechados no espaço sala de aula”.</li> </ul> |
| <b>Factores de Sofrimento (origem)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Não conseguia leccionar correctamente”.</li> <li>- “Esse facto (leccionar um Cef) trouxe – me transtornos, o sentimento de impotência por não conseguir dar a volta”.</li> <li>- “Não conseguia pôr nada em prática”.</li> <li>- “Não conseguia dar aulas do ponto de vista escolar”.</li> <li>- “Não há uma devida preparação e planificação desses cursos”.</li> <li>- “Há muita falta de pré-requisitos do ponto de vista cognitivo e do ponto de vista do saber estar numa sala de aula, e quem sofre com</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Apesar de ter 20 anos de tempo de serviço, vivo em constante instabilidade. Só penso onde irei ficar colocada, se irei ficar colocada, que escola, que alunos, que disciplina (s) vou leccionar(..)”</li> <li>- “Conjugar a profissão (...) com a família tem sido um processo muito doloroso, uma luta pessoal que parece não ter fim”.</li> <li>- “Não conseguia lidar com a indisciplina, pôr ordem na turma”.</li> <li>- “Os alunos tratavam mal os</li> </ul>  |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   | <p>isso e o professor”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Tudo o que tinha planeado para mim como ser professor não estava a ser concretizado de nenhuma forma”.</li> <li>- “(...) nesses cursos ainda temos mais burocracia”.</li> <li>- “Dar os conteúdos era um autêntico tormento”.</li> <li>- “Culpabilizo o sistema! Quer apenas resultados, estatísticas”.</li> </ul>  | <p>professores, o coordenador de curso e eu incluo-me na lista!... Chegaram a insultar-me.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Recebia todos os dias, enquanto directora de turma, participações disciplinares e queixas de colegas”.</li> <li>- “O sistema deve ser responsabilizado, porque facilita muito a vida a estes miúdos (...) o caso da assiduidade e das faltas é um bom exemplo disso”.</li> <li>- “Eles não reprovam por faltas”.</li> <li>- “O sistema protege sempre mais os alunos do que os professores e isso sente-se todos os dias”.</li> </ul> |
| <b>Indicadores</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Foi um ano horrível (...) fez-me ter muito stress, fez-me ter situações de tensão, fez-me ter irritabilidade”.</li> <li>- “(...) ao ponto de por alunos na rua, coisa que nunca fiz antes”.</li> <li>- “(...) perda de domínio na aula”.</li> <li>- “Esse sofrimento era transposto para fora, para casa, afectava-me...”</li> <li>- “Apenas cumpria calendário”.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Chega o mês de Agosto e não descanso (...)”</li> <li>- “As coisas não estavam a correr como eu gostava, ao ponto de me sentir cansada e de andar mais angustiada”.</li> <li>- “Cheguei a ter dificuldades em adormecer!”</li> <li>- “Houve uma altura (...) em que perdi a voz”.</li> </ul>   |
| <b>Estratégias (mecanismos de acção face às dificuldades)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Deixei de parte todo o processo escolar demasiado formal”.</li> <li>- “Fui ao encontro daquilo que eles gostavam mais, como por exemplo: a análise de documentários sobre temáticas de interesse dos alunos: natureza, ciência, cinema,..”.</li> <li>- “Optei por utilizar filmes que fossem de encontro aos conteúdos programáticos”.</li> <li>- “Privilegiei as técnicas de educação formal e não formal... por tentativa e erro”.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Tive de intervir muitas vezes como directora de turma”.</li> <li>- “Recorri aos encarregados de educação, procurando aproximá-los da realidade escolar dos seus filhos”.</li> <li>- “Optei pelo diálogo (...) falei muito com esses miúdos”.</li> <li>- “Despendi muito tempo do meu horário e retirei muito tempo à minha família, procurando estratégias e soluções milagrosas”.</li> <li>- “Li muito sobre indisciplina, experimentei, adaptei, inventei, transformei materiais...”.</li> </ul>                                    |
| <b>Propostas</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Devia haver mais formação para os professores”.</li> <li>- “As margens de autonomia deveriam ser maiores”.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “É preciso mais rigidez na assiduidade”.</li> <li>- “Os jovens devem ser penalizados”.</li> </ul>  |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “A formação e a consciencialização de professores e de toda a comunidade educativa para este tipo de situações”.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Devem ser castigados pelos abusos”.</li> <li>- “Deve existir, nos currículos escolares, uma disciplina que apostasse na vertente ética e comportamental. Uma disciplina séria que os preparasse para a cidadania”.</li> </ul>   |
| <b>Projectos futuros</b>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Neste momento estou na formação e educação de adultos, mas se tiver de dar aulas a turmas regulares ou a turmas com dificuldades vou com certeza apostar num outro tipo de leccionação”.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Não vislumbro melhores dias e não tenho muita esperança para os próximos anos”.</li> </ul>  |
| <b>Categorias</b>                          | <b>Entrevistados</b>   |   |
|  | <b>E3<br/>(Profissional de RVC)</b>  | <b>E4<br/>(Profissional de RVC)</b>   |
| <b>Dificuldades/<br/>Problemas</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Não há formações, à medida das pessoas”.</li> <li>- “Não há respeito pelas vivências do adulto, pelos seus interesses”.</li> <li>- “Ultrapassou-se a filosofia com a qual foram criados os CNO”.</li> <li>- “Chego a estar meses sem receber (...)”.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Trabalho por contrato há sete anos”.</li> <li>- “O tipo de público que temos é (...) pouco informado, alguns frequentam a formação por obrigação. Muitos deles estão desempregados”.</li> <li>- “Falta de conhecimento de alguns profissionais sobre o que é o RVCC de adultos.”</li> </ul>   |
| <b>Factores de Sofrimento<br/>(origem)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “(...) trabalhar por metas”.</li> <li>- “A institucionalização do Centro de Novas Oportunidades”.</li> <li>- “Pressão no sentido de passar diplomas”.</li> <li>- “(...) fazer certificações parciais, porque depois não tenho unidades de formação para encaminhar as pessoas.”</li> <li>- “Sinto-me nervosa quando me questiono sobre a utilidade deste tipo de percurso, se vai ter mais valias para além do diploma do certificado”!</li> <li>- “Instabilidade da equipa e a rotatividade dos formadores”.</li> <li>- “(...) faço parte de um sistema do qual não acredito”.</li> <li>- “Culpabilizo o sistema porque é como é, e por não encontrar alternativas e por não dar folgas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Falta de coesão no que respeita ao trabalho em equipa”.</li> <li>- “Frustração em lidar com perspectivas diferentes no seio da equipa, sendo que é importante e é preciso união para atingir determinadas metas”.</li> <li>- “Tentar conciliar a pressão das metas e dos números com o trabalho que tenho diário com os adultos”.</li> <li>- “Lidar com a desmotivação dos adultos”.</li> <li>- “Desmotivação da equipa de formadores”.</li> <li>- “Culpo o sistema, que me leva a entrar em caminhos que não acredito”.</li> </ul> |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | <p>nem permitir outras práticas”. – Também me culpabilizo, não por aquilo que faço, mas por vezes sentir que, por vezes, estou a ajudar um sistema que não funciona (...) e culpabilizo-me por essa falta de ética comigo mesma”.</p>   |   |
| <b>Indicadores</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Estamos a perder a verdadeira educação de adultos”.</li> <li>- “Para mim, a educação de adultos é mais do que isto, mas de facto o que estamos a fazer e dar certificados às pessoas.</li> <li>- “Quanto mais penso e mais trabalho, mais consciente fico da realidade envolvente e mais angustiada me torno.</li> <li>- “Acredito no trabalho que faço, porque sei o que faço, e nas metodologias que utilizo, mas a sensação é de trabalho inacabado, havia muito mais para fazer, havia mais actividades a desenvolver com os adultos (...)”.</li> <li>- “Tenho dificuldade em relaxar e isso prolonga-se por muito tempo”.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Não me sinto acompanhada, sinto-me angustiada”.</li> <li>- “ O que é pedido para fazer é desvirtuado”.</li> <li>- “...pedem-me números, mas eu lido com adultos”!</li> </ul>  |
| <b>Estratégias (mecanismos de acção face às dificuldades</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Sempre que é possível, fiz actividades para além do que é regular nos centros de novas oportunidades, desde clubes de leitura a secções de cinema”.</li> <li>- “Promovi situações que conduziram os alunos à participação”.</li> <li>- “Procurei apoiar os alunos auxiliando a auto-descoberta”.</li> <li>- “Procurei motivá-los valorizando aquilo que sabem fazer”.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Procuro encontrar motivação fora da equipa formativa, dentro é impossível”.</li> <li>- “Procuro traçar objectivos de trabalho diários e individuais”.</li> <li>- “Baseio-me muito na auto-análise”.</li> <li>- “Reciclo metodologias, usando recursos diferenciados: filmes, leituras temáticas,...”</li> </ul>     |
| <b>Propostas</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “O sistema deve alargar mais o que entende por educação de adultos”.</li> <li>- “Deve-se investir noutras ofertas formativas”.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Os técnicos devem ser acompanhados no que respeita ao seu trabalho”.</li> <li>- Devem existir reuniões semanais da equipa formativa para partilhar frustrações, receios, dúvidas”.</li> <li>- “Deve haver mais esclarecimento aos técnicos e aos adultos sobre todo processo, uma propaganda diferente”.</li> </ul> |

|                          |  |  |
|--------------------------|--|--|
|                          |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Deve haver da parte superior uma maior preocupação com a qualidade do que com a quantidade”.</li> <li>- “Deve-se apostar mais nos atendimentos individuais”.</li> </ul>        |
| <b>Projectos futuros</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Pretendo continuar na área de formação de adultos, especialmente na área da animação local e social”.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Não consigo traçar um projecto de futuro. Contudo como já tenho alguma experiência, espero manter o trabalho que tenho”.</li> <li>- “Espero que não acabem os CNO”.</li> </ul> |